إصدارات موهبة العلمية

٤

تصميم برامج وخدمات للمتعلمين

ذوي القدرة الفائقة

دليل لتربية الموهوبين

جين بورسيل

ربيكا إيكرت

نقله إلى العربية

د. صبار عدون السعدون

د. سعاد جورج فركوح

د. سلمى هاشك الجيوسي



مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع
King Abdulaziz & his Companions Foundation for Giftedness & Creativity



تقديم
مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع "موهبة"

انطلاقاً من الخطة الإستراتيجية للموهبة والإبداع التي طورتها مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع "موهبة" والتي أقرها خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبدالعزيز – حفظه الله، حرصت موهبة على نشر ثقافة الموهبة والإبداع من خلال مبادرات ومشاريع عديدة. وقد حرصت موهبة على أن تبنى ممارسات وتطبيقات تربية وتعليم الموهوبين في المملكة والوطن العربي على أسس معرفية وعلمية رصينة، ترتكز على أفضل الممارسات العالمية، وأحدث نتائج البحوث والدراسات في مجال الموهبة والإبداع.

وعلى الرغم من التراكم المعرفي الكبير في مجال تربية الموهوبين الذي تمتد جذوره لأكثر من نصف قرن، فإن حركة التأليف على المستوى العربي ظلت بطيئة، ولا تواكب التطور المعرفي المتسارع في مجال تربية الموهوبين. وقد جاءت فكرة ترجمة سلسلة مختارة من أفضل الإنتاج العلمي في مجال الموهبة والإبداع للإسهام في إمداد المكتبة العربية، ومن ورائها المربين والباحثين والممارسين في مجال الموهبة، بمصادر حديثة وأصيلة للمعرفة، يُعتدُّ بقيمتها، وموثوق بها، شارك في تأليفها نخبة من رواد مجال تربية الموهوبين في العالم. وقد حرصت موهبة على أن تغطي هذه الكتب مجالات واسعة ومتنوعة في مجال تربية الموهوبين، بحيث يستفيد منها قطاع عريض من المستفيدين. وقد تناولت هذه الإصدارات عدداً من القضايا المتنوعة المرتبطة بمفاهيم ونماذج الموهبة، وقضايا الإبداع المختلفة، والتعرف على الموهوبين، وكيفية تصميم البرامج وتنفيذها وتقويمها، والنماذج التدريسية المستخدمة في تعليم الموهوبين، والخدمات النفسية والإرشادية، وغير ذلك من القضايا ذات العلاقة.

وقد اختارت "موهبة" شركة العبيكان للنشر للتعاون معها في تنفيذ مشروع "إصدارات موهبة العلمية" لما عرف عنها من خبرة طويلة في مجال الترجمة والنشر، ولما تتميز به إصدارتها من جودة وتدقيق وإتقان. وقد قام على ترجمة ومراجعة هذه الكتب فريق متميز من المتخصصين، كما قام فريق من خبراء موهبة بالتأكد من جودة تلك الإصدارات.

وتأمل موهبة في أن تسهم هذه الإصدارات من الكتب في دعم نشر ثقافة الموهبة والإبداع، وفي تلبية حاجة المكتبة العربية إلى أدلة مرجعية موثوقة في مجال تعليم الموهوبين، تسهم في تعزيز الفهم السليم للموهبة والإبداع لدى المربين والباحثين، وفي تطوير ممارساتهم العملية في مجال تربية الموهوبين، بما يسهم في بناء منظومة تربوية فاعلة، تدعم التحول إلى مجتمع المعرفة وتحقيق التنمية المستدامة، في ظل قيادة حكيمة رشيدة، ووطن غال.

مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة
والإبداع "موهبة"


mohamed khatab

تصميم برامج وخدمات للمتعلمين

ذوي القدرة الفائقة

دليل لتربية الموهوبين

جين بورسيل   ربيكا إيكرت

ترجمة

د. صبار سعدون السعدون

د. سعاد جورج فركوح

د. سلمى هاشم الجيوسي





مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع
King Abdulaziz & his Companions Foundation for Giftedness & Creativity

Original Title

DESIGNING SERVICES AND PROGRAMS

For HIGH-ABILITY LERNERS

A GUIDEBOOK FOR GIFTED EDUCATION

JEANNE H. PURCELL

REBECCA D. ECKERT

ISBN: 1-4129-2616-5

A Joint Publication by CORWIN PRESS, A Sage Publications Company, 2455 Teller Road, Thousand Oaks, California320 (U.S.A.) and The National Association for Gifted Children.

الطبعة العربية الأولى 1433هـ - 2012 م

ح مكتبة العبيكان، 1432هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

بورسيل، جين

تصميم برامج وخدمات للمتعلمين ذوي القدرة الفائقة./ جين بورسيل؛ ربيكا ايكرت؛ صبار عدون السعدون.- الرياض، 1432هـ

356 ص؛ 16.5 × 24 سم.

ردمك: 978-603-503-114-1

1. الموهوبون - تعليم　　　أ. ايكرت، ربيكا (مؤلف مشارك)

ب. السعدون، صبار عدون (مؤلف مشارك)　　　ج. العنوان

ديوي 371,952　　　رقم الإيداع 1988 / 1432

تم إصدار هذا الكتاب ضمن مشروع النشر المشترك بين مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع وشركة العبيكان للأبحاث والتطوير

الناشر العبيكان Obeikan للنشر

المملكة العربية السعودية - الرياض - المحمدية - طريق الأمير تركي بن عبدالعزيز الأول

هاتف: 4808654 فاكس: 2543314 ص.ب: 67622 الرياض 11517

موقعنا على الإنترنت

www.obeikanpublishing.com

متجر العبيكان Obeikan على أبل

http://itunes.apple.com/sa/app/obeikan-store

امتياز التوزيع شركة مكتبة العبيكان Obeikan

المملكة العربية السعودية - العليا - تقاطع طريق الملك فهد مع شارع العروبة

هاتف: 4160018 /4654424 - فاكس: 4650129 ص. ب: 62807 الرياض 11595

المحتويات

تمهيد

كنا قد بدأنا قبل خمس سنوات البحث عن كتاب يشرح كيف يمكن تقديم خدمات وبرامج للطلاب الموهوبين والنابغين. كما اتصلنا بأساتذة جامعات ليعطونا أسماء كتب أو مراجع أو أدلة أو مقالات تتعلق بهذا الموضوع. ولم نتوقف عند هذا الحد، بل بعثنا برسائل إلكترونية لمدراء برامج الموهوبين والنابغين في الولايات وطلبنا فهم أن يزودونا بالإرشادات الخاصة بهذه الخدمات والبرامج. وقد تلقينا بعض الردود ولكنها لم تكن شاملة ولا تساعد في تحقيق الهدف المنشود.

ثم جرّبنا مسارًا آخر للبحث عن الأدلة أو الكتب، إلى أن عثرنا مصادفة على كتاب ساندرا كابلان: "دليل توفير برامج للموهوبين والنابغين"، المنشور في عام ١٩٧٤. وقد شعرنا بالإرتياح لأن هذا الاكتشاف كان بداية الطريق في مسعانا لإيجاد برامج وخدمات للموهوبين. وأكثر ما أثار دهشتنا في هذا الاكتشاف هو أن هذا الكتاب كان الأول من نوعه، ولم يعقبه أي كتاب آخر منذ نشره.

وبعد أن فشلت محاولاتنا في العثور على الكتب والمراجع المطلوبة، لم نجد أمامنا أي خيار آخر سوى كتابة دليل جديد للمعنين في هذا المجال يتناول المهمة المعقدّة لتصميم برامج وخدمات للطلاب من ذوي التحصيل العالي، وهذا ما فعلناه.

لماذا الآن؟

هناك ثلاثة أسباب لتأليف هذا الكتاب في هذا الوقت، أولها وأهمها هو أن كتاب كابلان كتب قبل أكثر من أربعين عامًا، شهد فيها ميدان تربية الموهوبين تغيرات كثيرة. فهناك نظريات جديدة، ونماذج جديدة، وتعريفات أكثر شمولية لمعنى الموهبة والتفوّق، وأساليب بحث متقدمة، وكلها توضح الكثير عما يمكن أن يشكّل الممارسات الجيدة. وبعبارة أخرى، تعد توسع هذا الميدان وأصبح أكثر تعقيدًا عما كان عليه الحال في السبعينات من القرن الماضي.

أما السبب الثاني لأهمية هذا الكتاب فهو هذا الطوفان من الكتابات والبحوث والكتب، التي مع أنها نحطّت كل جوانب خدمات وبرامج تربية الموهوبين، إلا أنها أثارت تذمرًا شديدًا من معلمي ومديري المدارس الذين قالوا إنهم "يغرقون" ويحتاج إلى أدلة لتوجيههم.

والسبب الآخر أن هذا الدليل يأتي في مرحلة حساسة جدًا في التاريخ التربوي، فهناك من يقول أننا دخلنا في عصر تعدّ فيه المساواة، وليس التميّز والتفوّق، الأولوية الأولى. ولهذا، فإن هناك من يضحّى ببرامج تعليم الموهوبين بكل سهولة، وبخاصة في الولايات التي لا توجد فيها قوانين لتحديد الشباب الموهوبين وخدمتهم.

ولهذا فإن من المحتمل جدًا أن البرامج ذات الجودة العالية، التي تؤدي إلى ارتفاع ملحوظ في تحصيل الطلاب الملتحقين بها، سوف تعتمد أمام تخفيضات الموازيات، كما ستكون بمثابة المنارة التي يهتدي بها الذين يبحثون عن الهدف المزدوج – المساواة والتميّز. وفي هذا الوقت الذي يرفع فيه شعار عدم استثناء أي طفل، فقد توفرت لنا فرصة نادرة لإظهار أن الحقل التربوي مهتم أيضًا بالطلاب الذين حُرموا من تحقيق قدراتهم الكاملة. ولهذا، فإننا نأمل أن يساعدنا هذا الدليل في إظهار قوة تعليم الموهوبين.

ما الجديد في هذا الكتاب؟

لقد كتب الكثير عن تربية الموهوبين، وما نعرفه عن ذلك متناثر في عدد لا يحصى من الدراسات المتخصصة والمقالات الصحفية ورسائل الدكتوراه، وأشرطة الفيديو والكتب. لكن كل هذه تخلو من بحث شامل للمسائل العملية المرتبطة بخدمات وبرامج تعليم الموهوبين، ومن التوجيهات الكفيلة بمساعدة المعلمين الجدد أو القدامى في إعداد هذه البرامج وتنفيذها، وهذا ما يفعله هذا الكتاب. ونرجو أنه سوف يقدم للقارئ نقاشًا مستفيضًا حول المواصفات الرئيسة لهذه البرامج، ويوفر للمعلمين التوجيهات والاقتراحات والتقصيات التي تساعدهم في تلمس طريقهم وحسن أدائهم.

من المعني بهذا الكتاب؟

سوف يجد عدد كثير من الناس فائدة كبيرة في هذا الدليل، ومنهم معلمو الطلاب الموهوبين والنابغين، الذين يشرفون على تقديم البرامج، حيث سيكون بمثابة مرجع لتطوير الخدمات. كما أن السمات الإدارية في المقاطعات التي تراقب تطوير خدمات الطلاب الموهوبين، سوف تتمكن من استخدام هذا الكتاب خارطة طريق وبوصلة لتحديد الخدمات الموجودة فعلاً وكيفية تدعيمها. وضمن هذا الدليل الاستمرارية في حال تغيّر القيادات في المدارس والمقاطعات. وأخيرًا، يمكن أن يستخدم أساتذة الجامعات هذا الكتاب في تدريس مقررات عن تربية الموهوبين.

مقدمة

ينساب الوقت سريعًا من بين أصابعنا مثلما تنساب حبات الرمل، إذ يبدو كما لو أننا بالأمس فقط قد قرأنا كتاب ساندرا كابلان: "دليل توفير برامج للموهوبين والنابغين"، مع أنه قد نشر في عام ١٩٧٤. يومها، لم يكن أحد يعرف شيئًا عن الذكاءات المتعددة، أو قانون جافيتس، أو ما يمكن أن يفعله المركز الوطني لبحوث الموهبة والتميّز، أو كيف سيكون التقرير الوطني الثاني عن تعليم الموهوبين بعد نشر التقرير الأول: التميّز الوطني: قضية تطوير موهبة أمريكا.

أما قانون عدم استثناء أي طفل، فلم يكن موجودًا حتى في الأحلام تعد تغيّر الكثير منذ نشر ذلك الكتاب، فقد اعتمدت الولايات الأمريكية الخمسون تعريفًا موحدًا للموهبة، كما أقر عدد كبير من هذه الولايات قوانين تقضي بتقديم خدمات للطلاب الموهوبين. كما اعتمدت الحكومات مخصصات مالية لتمويل هذا المجال، ولدعم المركز الوطني لبحوث الموهبة والتميز الذي أجرى منذ إنشائه في عام ١٩٩٠ دراسات كثير عن كل ما يتعلق بالموهبة ورعاية الموهوبين.

كما أنشئت الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين، ومجلس مدراء برامج الموهبة في الولايات، وطرحت العديد من النظريات والنماذج والاستراتيجيات. وتمثل هذا النظريات والبحوث ونماذج برامج وخدمات الموهوبين والقوانين المنظّمة لها، تحديات كبيرة للذين يشرفون على تنفيذ هذه البرامج. ويحتاج المعلمون، في أيام المساءلة والمعايير هذه، إلى معلومات عملية وإلى التوجيه لترجمة النظريات والدراسات إلى أفعال.

وما يميّز هذا الدليل عن الكتب الأخرى هو شموليته والمنحى العملي ونماذج التميز المتعددة. ويتألف هذا الدليل من ٢١ فصلاً، يتناول كل واحد منها جوانب مهمة من برامج وخدمات الطلاب الموهوبين في القرن الحادي والعشرين. وبالرغم من أن كتبًا عديدة قد نشرت في السنوات الأخيرة، إلا أن هذا الدليل بالذات هو أكثر شمولية، وقد كتبه نخبة من الخبراء في ميدان تعليم الموهوبين.

ولهذا، فإن هذا الدليل هو بمثابة خارطة طريق مفصّلة. لجميع من يصبو إلى التميّز في تربية الموهوبين في هذه الأوقات العصيبة والمعقدة. ويجب علينا في عصر المساءلة الجديد هذا أن نرفض أن يكون ما نقدمه نحن وطلابنا متوسط الجودة التي يجب أن تكون أسلوب حياة.

– ساندرا كابلان

جامعة كاليفورنيا الجنوبية

– جوزيف رنزولي

جامعة كنيكتيكوت

المشاركون في التأليف

جين بوسيل Jeanne H. Purcell واحدة من محررات هذا الكتاب. وحاصلة على شهادة الدكتوراة. تعمل مستشارة لوزارة التربية في ولاية كنيكتيكت لشؤون تعليم الموهوبين والنابغين. ولها عدة كتب، كما نشرت مقالات كثيرة في عدد من المجلات المتخصصة في الولايات المتحدة. وهي عضو نشط في الرابطة الأميركية الوطنية للأطفال الموهوبين، لذا فإنها انتخبت مؤخرًا أمينًا عامًا لهذه الرابطة، حيث كانت عضوًا في مجلس إداراتها، وعضوًا في لجنة الجوائز فيها، إضافة إلى لجنة التعليم في ولاية كنيكتيكت.

ربيكا إيكرت Rebecca D. Eckert محررة مشاركة في تأليف هذا الكتاب، وهي تحمل شهادة الدكتوراة، ومتخصصة في مصادر المواهب في الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين. وقد عملت في المجلس الوطني لبحوث الموهبة والنبوغ، حيث شاركت في فريق البحث الذي طوّر وطبّق نموذج إثراء القراءة على مستوى المدرسة، وتدور دراساتها حول القارئين النابغين، واختيار المعلمين الجدد وإعدادهم، وكذلك الشراكة بين الجامعة والمجتمع، إضافة إلى السياسة العامة وتربية الموهوبين. وقد بدأت حياتها المهنية معلمة في مدرسة متوسطة، كما أنها خبيرة في كلّ من الجغرافيا، والتاريخ، والفنون الجميلة.

شيريل آدمز Cheryll M. Adams حاصلة على شهادة الدكتوراة من جامعة فرجينيا، وتعمل مديرة لمركز ودراسات تطوير الموهبة والنبوغ في جامعة بول الرسمية في ولاية إنديانا. أما مجالات دراستها وتخصصاتها فهي تربية الموهوبين وتطوير المناهج، وقد نشرت مقالات عديدة، وفصولاً من كتب في هذين المجالين. وتقوم الآن بتدريس طلاب الدراسات العليا في تربية الموهوبين. وقد حصلت على عدة منح من حكومة الولاية والحكومة الفدرالية لدورها في البحث عن الأطفال الموهوبين وخدمتهم.

سوزان بوم Suzan Baum تعمل في كلية نيو روشيل في نيويورك، حيث تدرّس طلاب الدراسات العليا في التعليم المتوسط وتربية الطلاب الموهوبين والنابغين. وتشمل أنشطتها المهنية تقديم استشارات على المستويين المحلي والعالمي، ونشر مقالات، وإجراء دراسات في عدة مجالات تربوية، بما في ذلك المنهاج والتعليم المتمايز، والحاجات العاطفية للأطفال، والطلاب الموهوبين من ذوي الإعاقات، والطلاب الموهوبين ذوي التحصيل المتدني، والطلاب المحرومين اقتصاديًا. كما كانت عضوًا في مجلس إدارة الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين، وسكرتيرة لهذه المؤسسة. بالإضافة إلى تأسيسها رابطة الطلاب الموهوبين متدنّي التحصيل، حيث شغلت منصب الرئيس فيها.

كريستين بريغز Christine J. Briggs تعمل استاذًا مساعدًا في المناهج وأساليب التدريس في جامعة لويزيانا في مدينة لافاييت. وقد تخصصت في تربية الموهوبين وتطوير المواهب، وحصلت على شهادة الدكتوراة من جامعة كنيكتيكت. وتشمل مواضيع دراساتها تطوير المواهب في المجتمعات متعددة الثقافات، وتطوير المناهج كذلك.

ديبورا بيرنز Deborah E. Burns تعمل منسقة منهاج لمدارس شيشر العامة في كنيكتيكت. وقبل التحاقها بهذه الوظيفة، عملت لمدة ١٥ عامًا في وظيفة أستاذ مساعد مقيم، ومديرة برنامج، وباحثة في كلية التربية بجامعة كنيكتيكت. وقد شاركت في تأليف كتابين حول كيفية تطوير منهاج متمايز وإعداده، كما أعدت قياسات لعدد من البرامج وتقويمها، إضافة إلى وحدات منهاج وبرنامج للتطوير المهني، وكتبت مقالات في المجالات المتخصصة عن أساليب التدريس، وتطوير المنهاج، واستراتيجيات التطوير المهني، وأساليب التمايز والقياس. وقد حصلت على شهادة البكالوريوس في التعليم الأساسي من جامعة ولاية ميتشيغان الرسمية، والماجستير من جامعة أشلاند في ولاية أوهايو، والدكتوراة في علم النفس التربوي من جامعة كنيكتيكت.

كارولين كالاهان Carolyn M. Callahan حصلت على شهادة الدكتوراة في علم النفس التربوي من جامعة كنيكتيكت، وتخصصت في تربية الموهوبين. وقد التحقت بهيئة التدريس في جامعة فرجينيا منذ ذلك الوقت حيث طوّرت برنامج الدراسات العليا في تربية هذه الفئة من الموهوبين، وبرامج الصيف والعطل الصيفية الإثرائية لهؤلاء الطلاب. كما شغلت منصب مدير مركز البحث الوطني الخاص بالموهوبين والبالغين في جامعة فرجينيا طوال ثلاثة عشر عامًا الماضية. وقد أجرت دراسات في مواضيع متفرقة في تربية الموهوبين، بما في ذلك إجراءات التعرف إليهم، وتقويم برامج تربيتهم، ووضع قياسات للأداء، وإعداد برامج بديلة لهم. وقد حصلت الدكتورة كارولين كالاهان على عدة جوائز في ميدان تربية الموهوبين، منها جائزة التميّز من الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين التي سبق وأن كانت رئيسة لها. كما تشارك في هيئات تحرير فصلية عن الطفل الموهوب، ومجلة تربية الموهوبين، ومجلة روبر رفيو.

مارلا ريد كابر Marla Read Chapper حصلت على الدكتوراة من جامعة فرجينيا في علم النفس التربوي في تخصّص تربية الموهوبين. وقد عملت مدة ثماني سنوات في تدريس برامج خاصة بالموهوبين وتعميمها وتطبيقها في مدارس المرحلة المتوسطة، مع تركيز خاص على الفتيات الموهوبات. كما شاركت في إجراء بحوث في مركز البحث الوطني عن الموهبة والنبوغ، وقامت بتحليل تأثير التعليم المتمايز على الممارسات وتحصيل الطالب داخل غرفة الصف في المدارس المتوسطة. كما استقصت تطوير الموهبة بين طلاب التعليم الأساسي مستخدمة منحى دراسة الحالة. وتعمل الدكتورة مارلا حاليًا في تطوير المنهاج، وإدارة البرامج مع برنامج الإثراء الصيفية في جامعة فرجينيا، كما تشرف على تدريب المعلمين قبل التحاقهم بالتدريس.

كارولين كوبر Carolyn R. Cooper حاصلة على شهادة الدكتوراة من جامعة كنيكتيكت، وهي إدارية متمرسة على مستوى المقاطعة، وتولّت تنسيق البرامج الخاصة بالطلاب الموهوبين والنابغين في مقاطعة بالتيمور بولاية ميريلاند، وكنساس وسانت لويس. وقد عملت مساعدة مفتش لمدارس أربع مقاطعات صغيرة في ولاية ماساشوستس، ومدرسة مقاطعة في كنيكتيكت. وتولت مهمة مراقبة الميزانية

والإشراف على عملية إعداد الميزانيات السنوية للمدارس. وهي إحدى رائدات العمل التطوّعي في الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين، كما انضمت إلى مجلس إدارة الرابطة واللجنة المالية فيها. إلى جانب عملها في برنامج التسريع المدرسي.

كريستينا دوبيت Kristina J. Doubet حصلت على شهادة الدكتوراة من جامعة فرجينيا، وتخصصت في المنهاج والتدريس مع التركيز على تربية الموهوبين. وقد بدأت حياتها المهنية في تدريس اللغة الإنجليزية. وتقوم حاليًا بتدريب المعلمين المتدربين والعاملين، كما تعمل في الوقت نفسه مع برنامج تطوير المواهب الخاص بالفئات والأقليات ذات الدخل المنخفض. كما شاركت في دراسات مطوّلة حول تأثير التعليم المتمايز في أساليب الغرفة الصفية في المدارس المتوسطة وتحصيل الطلاب، وكذلك إجراءات التعرف إلى الموهوبين في الصفوف الابتدائية.

إي. جين غوبنز E. Jean Gubbins تشغل الدكتورة جين غوبنز منصب المدير المشارك للمجلس الوطني لبحوث الموهبة والنبوغ، كما تعمل أستاذًا مشاركًا لعلم النفس التربوي في جامعة كنيكتيكت. وقد أجرت دراسات عديدة في التطوير المهني، واستخدام طرائق تدريس الموهوبين مع الطلاب جميعهم، وخاصة الطلاب ذوي القدرات العالية. وقد اعتمدت في بحوثها على خبرتها السابقة في تعليم الطلاب الموهوبين والنابغين، وعملها في مجال التقويم والاستشارات التربوية. وهي تدرّس حاليًا مساق تربية الموهوبين لطلاب الدراسات العليا مع التركيز على أساليب التعرف إلى الموهوبين وإعداد البرامج وتقويمها، وتطوير المنهاج.

كيلي إيه. هيدريك Kelly A. Hedrick تعمل منسقة لبرنامج الموهوبين مع مدارس مدينة فرجينيا بيتش العامة. وتشمل مسؤولياتها تطوير المنهاج والتعليم المتمايز، وتطوير هيئة التدريس، وتوجيه معلمي المصادر، والتوعية بخصوص برنامج تربية الموهوبين. وقد حصلت على شهادة البكالوريوس في التربية من كلية لونغوود، والماجستير في علم النفس التربوي من الجامعة ذاتها.

هولي هيرتبرغ Holly Hertberg تعمل أستاذًا مشاركًا في كلية التربية بجامعة فرجينيا، وهي الباحث الرئيس للمجلس الوطني لبحوث الموهبة والنبوغ. وهي تحمل شهادة الدكتوراة في تربية وعلم نفس الموهوبين، وشهادة الماجستير في الأدب الإنجليزي من جامعة فرجينيا. وتشمل اهتمامها بصورة أساسية كتابات طلاب المرحلة الثانوية والمنهاج المتمايز، وبرامج التسكين المتقدم، والبكالوريا العالمية.

مارسيا ب. إمبيو Marcia B. Imbeau تدرّس حاليًا مساق تربية الموهوبين والتعليم الابتدائي لطلاب الدراسات العليا في جامعة أركنساس. وهي تشارك بفعالية في مشروع الشراكة بين الجامعة والمدارس العامة. وهي خبيرة في ميدان الدراسات لصالح المجلس الوطني لبحوث الموهبة والنبوغ، كما عملت معلمة في برنامج الموهوبين، ومنسقة لبرنامج الموهوبين في الجامعة. وقد كانت عضوًا في مجلس إدارة المجلس الوطني لبحوث الموهبة والنبوغ، ورئيسة مجلس الأطفال المميّزين. كما شاركت في تأليف كتاب في التعليم المتمايز للطلاب ذوي الإعاقات. وهي عضو في جمعية هيئة تطوير المنهاج المتمايز التي تقدم الدعم والتدريب للمدارس المهتمة بتطوير جهودها لتلبية الحاجات التعليمية المختلفة لطلابها.

ماري إس. لاندروم Mary. S. Landrum عملت الدكتورة ماري في مجال التدريس مدة ١٥ عامًا. وتعمل حاليًا في كلية التربية بجامعة جيمس ماديسون. وقد سبق لها وأن عملت معلمة للغة الإنجليزية وتربية الموهوبين في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. وهي عضو مجلس إدارة الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين وقد حصلت على جائزة الريادة من هذه الرابطة في عام ١٩٩٧. كما شاركت في تأليف كتابين في التطوير المهني، والمعايير في تربية الموهوبين. إضافة إلى إعطائها أكثر من ٢٢٥ دورة تدريبية في أثناء الخدمة للمعلمين والإداريين وأولياء الأمور، وإعداد أكثر من ١٥٠ ورقة بحث. وتتركز اهتماماتها البحثية على تربية الموهوبين، والتمايز والتشارك، والتطوير المهني، والتعليم عن بعد، والطلاب المحرومين.

جان ليبيان Jann H. Leppien تعمل أستاذًا مساعدًا في جامعة غريت ليكس في ولاية مونتانا غرب الولايات المتحدة، حيث تدرس مساقًا في المنهاج والتدريس، وتربية الموهوبين، والقياس والتعلّم، والبحث التربوي. وإضافة إلى ذلك، فهي تدرّس مساقات المنهاج، ومهارات التفكير على (الشبكة العنكبوتية) الإنترنت، وفي البرنامج الصيفي لجامعة كنيكتيكت. وقد عملت قبل انضمامها إلى جامعة غريت ليكس مساعدة باحث في المجلس الوطني لبحوث الموهبة والنبوغ. كما عملت في مهنة التدريس، وأخصائية إثراء، ومنسقة لبرنامج تربية الموهوبين في ولاية مونتانا. كما شاركت في تأليف دليل عملي لتطوير منهاج متمايز، وكتاب في تطوير الطلاب ذوي القدرات العالية. بالإضافة إلى تنظيم ورشات عمل للمعلمين، واهتمامها الكبير بالتعليم المتمايز، وتصميم المنهاج وقياسه، ومهارات التفكير، وتطوير البرنامج، والمظاهر الثقافية للموهبة، وتدنّي التحصيل.

سي. جون ميكر C. June Maker تعمل الدكتورة ميكر أستاذًا في تربية الموهوبين في قسم التربية الخاصة والتأهيل، وعلم النفس المدرسي في جامعة أريزونا. وينسب إليها الفضل في إنشاء مركز للدراسات العليا والبحث والتطوير في تربية الموهوبين تحت اسم مشروع "اكتشف".

سيدني إم. مون Sidney M. Moon تعمل الدكتورة سيدني مساعدًا للعميد لشؤون التعلّم والمشاركة في كلية التربية بجامعة بوردو، وأستاذًا للدراسات التربوية، ومديرة لمعهد المصادر لتربية الموهوبين في الجامعة ذاتها. وهي ذات خبرة طويلة في ميدان تربية الموهوبين تمتد إلى ثلاثين عامًا. وألفت طوال هذه الفترة أكثر من ٦٠ كتابًا ومقالاً وفصلاً من كتاب. وهي عضو نشط في الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين، كما عملت في لجنة النشر في الرابطة وفي فريق العمل في الولاية. وتتركز بحوثها على تطوير الموهبة في مجالات العلوم، والتقنية، والهندسة، والرياضيات، وتربية الموهوبين في المرحلة الثانوية، والطلاب الموهوبين من الفئات المحرومة، وخدمات الإرشاد المتمايز، وتطوير الموهبة الشخصية.

تونيا آر. مون Tonya R. Moon تعمل الدكتورة تونيا أستاذًا مشاركًا في القيادة التربوية والمؤسسات والسياسات في كلية التربية في جامعة فرجينيا. وهي من كبار الباحثين للمجلس الوطني لبحوث الموهبة والنبوغ، ونائب مدير معهد التنوع الأكاديمي في الجامعة ذاتها، ومديرة مبادرة القراءة أولاً في ولاية فرجينيا، والرئيس السابق لجمعية البحث التربوي في الولاية. تتركز بحوث الكتورة تونيا على طرائق التعرف إلى الطلاب الموهوبين، وتقويم برامج تربية هذه الفئة. وهي عضو نشط في الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين، كما حصلت على جائزة الريادة من الرابطة في عام ٢٠٠٣.

مورين نيهارت Maureen Neihart تعمل الدكتورة مورين مستشارة تربوية وأخصائية علم نفس الطفل. وقد عملت سابقًا مدرّسة علوم، ومرشدة، وعضوًا في الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين.

سالي إم. ريز Sally M. Reis تعمل أستاذًا ورئيسة قسم علم النفس التربوي في كلية التربية بجامعة كنيكتيكت. كما تعمل أيضًا باحثة في المجلس الوطني لبحوث الموهبة والنبوغ. وقد عملت سابقًا معلمة في المدارس العامة قبل انضمامها إلى الجامعة. وقد ألّفت وشاركت في تأليف أكثر من ١٤٠ مقالة و ١٢ كتابًا و ٥٠ فصلاً. وتتركز بحوثها على تطوير الموهبة عند الأطفال جميعهم، وكذلك بين الفئات الخاصة من الطلاب الموهوبين والنابغين، بما في ذلك ذوي الإعاقات والفتيات الموهوبات والمحرومات. كما تعمل سالي في عدة مجالس تحرير لمجلات متخصصة، وهي الرئيس السابق للرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين. وقد حازت على عدّة جوائز، بما في ذلك جائزة الخدمة المتميزة من الرابطة المذكورة. وحصلت مؤخرًا على لقب الباحث المتميّز لمساهماتها الكبيرة في ميدان تربية الموهوبين.

جوليا لنك روبرتس Julia Link Roberts تعمل الدكتورة جوليا أستاذًا في مجال دراسات الموهبة، ومديرة لمركز دراسات الموهبة في جامعة وستيرن كنتاكي. وقد حصلت في عام ١٩٩٨ على لقب الأستاذ المتميز من هذه الجامعة. وكانت أول الفائزين بجائزة ديفيد بيلين من الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين في عام ٢٠١١، وكانت من ضمن أبرز الشخصيات في كتاب ملفات التأثير في تربية الموهوبين الصادر في عام ٢٠٠٣. وهي عضو نشط في الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين، حيث عملت في مجلس إدارتها، وفي لجنة الجوائز واللجنة التشريعية. وهي أيضًا عضو في مجلس رابطة كنتاكي لتربية الموهوبين ومجلة الطفل الموهوب اليوم. كما حصلت على شهادة الدكتوراة من جامعة أوكلاهوما الحكومية.

كارين ب. روجرز Karen B. Rogers تعمل الدكتورة كارين مديرة البحوث في جامعة نيو ساوث ويلز. وقد عملت سابقًا مدة عشرين عامًا مديرة لبرنامج دراسات الموهبة ورئيسة قسم المناهج والتدريس في جامعة سانت توماس. حصلت على شهادة الدكتوراة في نظم التدريس ومناهج الموهبة من جامعة مينيسوتا. وتتركز بحوثها على تطوير برامج الموهوبين وتقويمها، وكذلك على إجراءات التعرف إلى الموهوبين، والتربية الفنية والإبداع.

يوغر ساك Ugar Sak يعمل الدكتور يوغر ساك أستاذًا مساعدًا في قسم التربية الخاصة في جامعة الأناضول التركية. وقد أجرى دراسات في القياسات السيكولوجية المعرفية للموهبة والإبداع، وتطوير نماذج تدريس للطلاب البالغين في الرياضيات.

ليندا سميث Linda Smith تشغل الدكتورة ليندا منصب مدير برنامج روكوود للموهوبين في منطقة سانت لويس في ولاية ميسوري. كما تشرف على مركز التعلّم الإبداعي وبرنامج تربية الموهوبين في المدارس المتوسطة والثانوية. وقد بدأت الدكتورة ليندا حياتها العملية مدرّسة في مدينة كامبريدج ماساشوسيتس، وحصلت على شهادة الدكتوراة في تربية الموهوبين من جامعة كنيكتيكت. وإضافة إلى تدريس مساقات في تربية الموهوبين لطلاب الدراسات العليا، فقد نشرت مقالات عديدة، ونظّمت.

كارول آن توملنسون Carol Ann Tomlinson تتولى الدكتورة كارول تدريس القيادة في جامعة فرجينيا. كما تشارك في إدارة معهد التنوع الأكاديمي في الجامعة، وفي فريق البحوث في المجلس الوطني لبحوث الموهبة والنبوغ. وقد عملت قبل التحاقها بالتدريس في الجامعة مديرة ومعلمة مدة ٢١ عامًا. وتناولت بحوثها أساليب التدريس في البيئات المتنوعة أكاديميًا، وتعليم الطلاب المختلفين عِرقيًا. وقد تولت في السابق رئاسة الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين.

جويس فان تاسل – باسكا Joyce Van Tassel – Baska تعمل الدكتورة جويس أستاذًا للتربية، ومديرة تنفيذية لمركز تربية الموهوبين في كلية ويليام وماري التي أسّست فيها برنامج للدراسات العليا في تربية الموهوبين. وقد سبق لها أن أنشأت وأدارت مركز تطوير المواهب في جامعة نورث وستيرن. كما شغلت منصب مدير الولاية لبرنامج الموهوبين في ولاية إلينوي. وعملت مديرة إقليمية لمركز خدمة الموهوبين في منطقة شيكاغو، ومنسقة لبرنامج الموهوبين في مدينة توليدو بولاية أوهايو، ومعلمة لطلاب المدارس الثانوية الموهوبين باللغتين الإنجليزية واللاتينية. وتولت رئاسة الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين. وقد عرفت الدكتورة جويس بغزارة إنتاجها حيث نشرت ١٥ كتابًا، وأكثر من ٣٠٠ مقالة في مجالات محكّمة. لذا منحت العديد من الجوائز، منها جائزة عضو هيئة التدريس المتميّز من مجلس ولاية فرجينيا للتعليم العالي في عام ١٩٩٣، وجائزة الباحث المتميّز من الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين في عام ١٩٧٧.

كارين ل. وستبيرغ Karen L. Westberg تعمل الدكتورة كارين أستاذًا في برامج الموهبة والإبداع والنبوغ في جامعة سانت توماس. وقد بدأت حياتها المهنية معلّمة، ثم أصبحت أخصائية في تربية الموهوبين في ولاية مينيسوتا، وعضو هيئة تدريس في جامعة كنيكتيكت. كما كانت من كبار الباحثين في المركز الوطني لبحوث الموهبة والنبوغ. وقد شملت دراساتها أساليب التدريس في غرفة الصف، وتطوير برامج تربية الموهوبين والإبداع.

١

التعرّف على احتياجات الطلاب المعرفية والوجدانية

• ماري لاندرم Mary S. Landrum

لقد ارتأينا أن يُركّز الفصل الأول من هذا الدليل على الطلاب الذين نُعلّمهم، خاصّة الاحتياجات التعلّمية المعرفية والوجدانية والعاطفية للطلاب الموهوبين والمتفوّقين، التي جرى توثيقها في أبحاث مطوّلة على مدى القرن الماضي (Hollingworth, 1926, 1942; Terman, 1930; Gertzel & Gertzel, 1962).

يجب أن تنبثق جميع مظاهر البرمجة والخدمات الخاصّة بتربية الموهوبين – التي هي موضوع الفصول المتبقية من هذا الدليل – من الاحتياجات التربوية للطلاب، التي يمكن تمييزها من خلال تطوّرهم المعرفي والنفسي والفسيولوجي.

تشير هذه المظاهر إلى العديد من الخصائص والمواهب الكامنة والناشئة لدى الطلاب الموهوبين، وهي سمات مبكّرة دائمة تثبت قدراتهم المعرفية المتقدّمة، وقد تظهر في تفكيرهم المنطقي فوق المتوسط، وطرحهم الأسئلة، وحلّهم المشكلات (COX, 1962, Walberg, et.al, 1981).

إنّ امتلاك الطلاب مهارات لغوية فائقة، وقدرة متميّزة على التفكير والاستيعاب؛ يتيح لهم التعلّم بسرعة، ويمنحهم القدرة على إدراك مفاهيم معقّدة ومجرّدة، ومعالجتها ببراعة في سنّ مبكّرة على نحو يُميّزهم من زملائهم، فضلاً عن إقناعهم الآخرين بصورة منطقية، وامتلاكهم القدرة على التبرير الرياضي بمستوى متقدّم مجرّد، و / أو إظهار أداء وظيفي معرفي في الموسيقى والفنّ بمستوى يفوق مستوى مراحلهم الدراسية (Clark, 2001 ; Colangelo , Davis, 2003 ; Rimm , 2004 ; Baska- Van-Tassel, 1998).

هناك سمات أخرى للطلاب الموهوبين يمكن أن تشمل الدافعية والمثابرة في التعلّم، خاصّة لدى متابعة اهتماماتهم المتقدّمة (Davis, Rimm, 2004; Renzulli, 1978).

من جهة أخرى، تنظر ليندا سيلفرمان (Silverman, L.K. 1980) إلى هؤلاء الطلاب بصفتهم متعلّمين مفكّرين يُنقّبون في اهتمامات متقدّمة بحبّ استطلاع شديد، وبتصميم لاكتشاف المجهول. وبالمثل، يمكن للثقة بالنفس والاستقلالية في التعلّم أن تقود هؤلاء الطلاب إلى وضع أهداف متميّزة. وكثيرًا ما يعزو هؤلاء الطلاب نجاحهم الأكاديمي إلى براعتهم ومهاراتهم. أمّا فشلهم، فيعزونه إلى سبب آخر غير نقص البراعة والمقدرة (Milgram , Milgram, 1976).

يختلف الأفراد الموهوبون القادرون على الإبداع- نوعًا ما- عن نظرائهم الذين لديهم إمكانات فائقة في

المجالات الأكاديمية. وهم يتميّزون - بشكل خاصّ - بالقدرة على تحمُّل الغموض، والثقة بالنفس، والمجازفة في التعلّم، والإنتاج الإبداعي، إضافة إلى الطاقة العالية، وحبّ الاستطلاع، والتلاعب بالأفكار (Amabile, 1987; Davis, 1999; Getzels , Jackson, 1962; Mackinnon, 1961; Sternberg, 1988; Torrance, 1987, 1987; Wallach , Kagan, 1965).

وفي العادة، يمتلك المتعلّم ذو الإمكانيات الفائقة، إضافة إلى قابليته المعرفية والأكاديمية، تطوّرًا سيكولوجيًّا صحيًّا. ويذكر العديد من الخبراء والباحثين أنّ التطوّر الوجداني للطلاب الموهوبين يختلف عمّا هو موجود لدى زملائهم من ذوي الأعمار المماثلة، وذلك من حيث الحدّة والدرجة. فالعديد من الطلاب الموهوبين هم أكثر اعتدادًا بالنفس، وقدرة على النجاح، ولديهم دافعية داخلية تحفزهم على النجاح. كما يُعدّ التطوّر الأخلاقي والحساسية المتطرّفة دليلاً آخر على النضج العاطفي للطالب الموهوب (Terman, 1930; Hollingworth, 1942; Neihart, Reis, Robinson , 2002, Moon).

دراسات حالة

لقد اختيرت الحالات الآتية التي تُمثّل العديد من السمات التي جرت مناقشتها سابقًا لأسباب ثلاثة، هي:

أولاً، إنّها حقيقية وواقعية. فعلى الرغم من تغيير أسماء بعض الطلاب، إلاّ أنّ هذه القصص عكست صورًا صادقة لطلاب موهوبين ومتميّزين في مجال معيّن في القرن الحادي والعشرين.

ثانيًا، لقد جرى انتقاء هذه الحالات عن قصد لتوضيح التنوّع الاستثنائي للطلاب الموهوبين والمتفوّقين، من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر. وعلى الرغم من تماثل مثل هؤلاء الطلاب في العديد من المجالات، إلاّ أنّهم يختلفون هنا — على نحو ملحوظ- عن بعضهم بعضًا في صفحة بيانات تعلّمهم الموجزة، وفي حاجاتهم التعلّمية، وظروف الحياة التي شكّلت تطوّرهم.

ثالثًا، لقد اختيروا لعرض البرامج والخدمات المتعدّدة التي توافرت لهم؛ تلبية لاحتياجاتهم التعلّمية الفريدة.

تُركّز الرواية التي تلي كلّ دراسة حالة على البرامج والخدمات والتدخلات التربوية التي اختيرت لتلبية الاحتياجات التربوية لكلّ طالب، كما تؤكّد هذه الإسهامات المتنوّعة الأهمية المستمرة لتعرّف خصائص الموهبة، وإمكاناتها المتميّزة، وفهمها، والاستجابة لها.

إيفان فاينبيرج

فاز إيفان فاينبيرج بجائزة نيكولاس جرين (Nicolas Green) لعام ٢٠٠٠، التي تمنحها الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC) على مستوى الولاية والوطن عندما كان في الصف الرابع. إليكم فيما يأتي جزءًا من المقال الذي كتبه لهذه المسابقة، وهو في سنّ التاسعة:

«بقدر ما أستطيع أن أتذكر، فقد كان لديّ وَلَعٌ بالعلوم، وعلم الفلك، والرياضيات. كنت أُركّز في الماضي على النظام الشمسي. وحاليًا، يسحرني مجال علم الكونيات، والفيزياء، وجسيمات الفيزياء. يقوم علم الكونيات على دراسة ماضي الكون وحاضره ومستقبله، وكذلك الأجسام السماوية وتعدّدية الكون، كما يُنظر إليه بصفته شبكة من الكونيات المتعدّدة المرتبطة بثقوب سود. أمّا جسيمات الفيزياء، فهي النقيض لعلم الكونيات؛ إنّها دراسة للجسيمات الصغيرة، بَدءًا بالجسيمات البدائية، وانتهاءً بالمنظومات العظمى. لقد ألهمني كلّ من ستيفن هوكنج (Stephen Hawking)، عالم الكونيات،

وألبرت آينشتاين (Albert Einstein) بشكل خاصّ، دراسة هذه الموضوعات، وتوليد النظريات الخاصّة بي، المتعلقة بالكون والكونيات المتعدّدة. لقد اكتشف ستيفن هوكين خصائص الثقوب السود، إضافة إلى مقدرته الإبداعية على دمج ميكانيكا الكمّ (دراسة الجزيئات، والجسيمات الصغيرة)، ونظريات النسبية (النظريات ذات المقياس المتدرّج)، التي جعلتني أكثر اهتمامًا بهذا المجال. أمّا سيرة حياة ألبرت آينشتاين ونظرياته حول النسبية (وهي خاصّة، وعامّة)، وإسهاماته في مجال التأثير الكهروضوئي، فقد كان لها تأثير كبير في رؤيتي للحياة والكون حولنا. إنّني أشعر بالسعادة يوميًا؛ نظرًا إلى أنّ أستاذي هو السيد كاربون (Mr. Carbone)، الذي ألهمني حقًّا في هذا الموضوع؛ إذ سمح لي مثلاً بأخذ جهاز التلسيكوب الخاصّ بالصف الرابع إلى المنزل لرصد النجوم، والبحث عن الأجرام السماوية والمجموعة الشمسية، وأعطاني إضافة إلى ذلك، مشروع بحث خاصًا بي لدراسة مجموعة نجوم متألّقة محدّدة تُدعى بوتس (Bootes)، فكان حماسه وحبّه للتعلّم مشجّعًا لي للوصول إلى النجوم.

لقد قادني عطشي الشديد للمعرفة إلى متابعة بحثي في علم الفلك، وتأليف كتبي الخاصّة، ومشاركة عائلتي وزملاء صفي فيما توصّلت إليه. وعلاوة على ذلك، فقد كتبت دليلاً شاملاً للمبتدئين عن علم الكونيات بعنوان « الكتب الثمانية للزمن والفضاء» (The Eight Books of Space – Time)، وكتابًا آخر بعنوان « ينحني الفضاء في حين ينعطف الزمن: العب مع نظرية آينشتاين في الجاذبية» (Space Bends While Time Warps: Play With Einstein's Gravity).

إنّه لشرف عظيم عندما يطلب إليّ أحد زملاء صفي نسخة من أحد هذين الكتابين. إنّ مشاركة رفاق صفي في كتبي ومعلوماتي يبعث في نفسي الفرح والسرور لعلمي أنّني ساعدت على إذكاء شرارة الاهتمام لديهم. وعلاوة على ذلك، فقد أثارت أبحاثي روح (قريحة) الشاعرية لديّ، فكتبت الشعر الذي عكس أسئلتي عن الكون، ومن ذلك قصيدة تُدعى « ليل بلا قمر» (A Moonless Night). وهكذا يبدو لي أنّ الكتب المدهشة التي قرأتها وروت ظمأي للمعرفة، هي: « ألبرت آينشتاين والنظرية النسبية» (Albert Einstein and the Theory of Relativity) الصادرة في سلسلة كتب بعنوان « حلول» (Solutions)، و « ما قبل البدء» (Before the Beginning)، و«ستة أرقام فقط» (Just Six Numbers) من تأليف مارتن ريز (Martin Rees). لقد ولّدت هذه الكتب في نفسي رغبة جامحة للتعلّم، كما ضاعفت فضولي لدرجة أنّ أسئلتي كانت تبدو لا نهائية.
لقد جعلتني هذه الدراسة أُحدّد أهدافًا جديدة لحياتي؛ كأن أكون فيزيائيًّا أو عالم كونيات، وأن أطرح نظريات جديدة، وأطمح للسير على خطى مثلي الأعلى (ستيفن هوكين، وألبرت آينشتاين).
يتمثّل حُلمي في التمكّن يومًا ما من إطلاق النظرية النهائية للكون التي أدعوها « نظرية كلّ شيء»، وكذلك حلّ السؤال النهائي: ما ماهية العقل؟
ففي الوقت الذي يتوسّع فيه النسيج الفعلي للزمن الفضائي، الممتد منذ زمن الانفجار الكبير، فإنّني أسعى إلى إثبات نظريتي الأخيرة الخاصّة بالكون، وهي «نظرية كلّ شيء».

التدخلات التربوية التي قُدّمت لإيفان

لقد حُدّدت القدرات الاستثنائية التي يمتلكها إيفان وهو في الصف الثالث. وعليه، وخلال ما تبقى من العام الدراسي، فقد شارك في أنشطة إثرائية في مادة الرياضيات داخل صفه النظامي، ثمّ حُدّدت قدراته رسميًا في الصف الرابع، وعُدّ موهوبًا ومتميّزًا في حقل معيّن، كما أدرك مدرّسوه أن الإثراء هو أحد خيارات

التعلّم التي يحتاج إليها لتحقيق ما يصبو إليه؛ لذا، فقد أوصوا بخيارين تعليميين مختلفين للسنتين الباقيتين له في المدرسة الابتدائية. أمّا في الصفين الرابع والخامس، فقد اختير للمشاركة في صف إثرائي في اللغة والفنّ والرياضيات. وعلاوة على ذلك، فقد كان يدرس وَفقًا للمحتوى المتسارع في الرياضيات باستعمال برنامج مركز جونز هوبكينز للشباب الموهوبين (Johns Hopkins Center for Talented Youth , CTY).

وفي المدرسة المتوسّطة، زُوّد إيفان بخيارات تسريع إضافية؛ إذ جرى ترفيعه إلى الصف الثامن في الرياضيات، وإلى الصف السابع في العلوم. وعندما أصبح في الصف السابع أُلحقَ، فيما بعد، بالصف التاسع في الرياضيات، وبالصف الثامن في العلوم. كما واظب أحد معلّمي المدارس الثانوية على الحضور إلى مدرسته المتوسّطة يوميًا للإشراف عليه وعلى مجموعة من عشرة طلاب في الصف الثامن، في أثناء بحثهم وتحقيقهم في موضوعات رياضية أكثر عمقًا وتنظيمًا بحيث يتوافق منهاجها والصف الثامن.

واليوم، نجد إيفان في الصف الثامن، على الرغم من أنّه أُعطيَ المجال للترفيع إلى صف أعلى؛ إذ قرّر البقاء مع أصدقائه. فنراه يذهب إلى المدرسة الثانوية صباحًا، حيث حاز على مرتبة الشرف في مادة الأحياء للصفين التاسع والعاشر. كما درس الجزء الثاني من مادة الجبر مع طلاب الصفين العاشر والحادي عشر. وقد غذّى معلّم اللغة الإنجليزية حُبّه للأدب الواقعي غير الخيالي، وفي الوقت ذاته، فقد تحدّاه لاكتشاف هذا النوع من الأدب أيضًا. يعمل إيفان الآن مدرّسًا متطوّعًا للرياضيات، ومعلّمًا خاصًا لطلاب الصفوف: السادس، والسابع، والعاشر. كما يواصل شغفه بالفيزياء، حيث يقول: «إنّه عام آينشتاين».

جوليا

قبل ثلاث سنوات تقريبًا، وصلت جوليا وعائلتها، وهي في سنّ التاسعة، إلى كارولينا الشمالية قادمة من أوكرانيا، التي كانت تُعدّ فيها موسيقية شابة واعدة. يذكر أبواها أنّها كانت تدندن، وتنقر على صفيحة معدنية، وتُلوّح بيدها، وتشقّ طريقها عبر الأيام. عندما كانت في سنّ الرابعة، لاحظ معلّموها في رياض الأطفال طبقة صوتها الممتازة وحساسيتها القوية للإيقاع؛ ممّا دعا مديرة المدرسة إلى تقييم قدراتها الاستثنائية، ومن ثمّ إعطاؤها دروسًا قصيرة في البيانو مرّتين أسبوعيًا. وفي الأشهر التالية، تبيّن أنّ جوليا لم تسأم الاهتمام والعزف على البيانو، بل كانت بحاجة إلى مَنْ «يسحبها عن البيانو»، كما ذكرت والدتها. ففي حفلها الموسيقي الأول الصغير، فاجأت جوليا (بل أفزعت) معلّمتها ووالدتها بعزفها إحدى مؤلّفاتها السرية بدل القطعة الموسيقية المقرّرة في البرنامج. وهكذا نرى أنّه لا مجال للشكّ في موهبتها الموسيقية، وحاجتها إلى التعزيز والرعاية.

لحُسن الحظ، كانت جوليا تلميذة جيدة. وفي الوقت الذي لم تكن فيه الأولى دائمًا بين طالبات صفها، فقد كانت تحصل على علامات ممتازة بسهولة ودون بذل جهد يُذكر. وعندما أصبحت في الصف الثاني، كانت تتدرب مدّة ساعة قبل بدء الدراسة، وساعتين بعدها. أمّا في الصف الثالث؛ أي قبل بضعة أشهر من هجرتها إلى كارولينا الشمالية، فقد اختيرت لتعزف منفردة في احتفال شبابي بمرافقة فرقة (أوركسترا) محلية صغيرة.

التدخلات التربوية التي قُدِّمت لجوليا

حالما استقر والدا جوليا مع العائلة في شقتهم الصغيرة، أدخلوها وشقيقها مدرسة مجاورة. ونظرًا إلى جهلها باللغة الإنجليزية؛ فقد كانت عملية تعلّمها بطيئة وغير مريحة، لكنّ أهلها كانوا على ثقة بمساعدة

المسؤولين لها حتى تحافظ على التوازن بين المتطلبات الأكاديمية وحاجتها النشطة إلى قضاء وقت على البيانو. في الأسابيع الأولى، كانت جوليا حزينة ليس لخسارتها معلّمة الموسيقى العزيزة الغالية فقطً، بل لفقدانها أجدادها وأصدقائها أيضًا، وكذلك فقدان البيانو الخاصّ بها. لقد كانت الشقة صغيرة، وتكلفتها عالية جدًّا. وفي ظلّ هذه الظروف، كان اهتمام المدرسة مُنصبًّا على مساعدة جوليا كي تتكلم الإنجليزية بطلاقة، والأخذ بيدها في عملية الاستيعاب، إلاّ أنّها بدأت تنكمش داخل ذاتها، وسرعان ما وجدت جهاز بيانو خلف الصالة الرياضية المدرسية، فكانت تنجذب إليه كلّما كان ذلك ممكنًا. وعلى الرغم من سحر الأصوات المنبعثة من البيانو غير المضبوط، فقد كانت معلّمة الرياضة تطردها باستمرار، وتقول إنّ جوليا بحاجة إلى الاختلاط بالآخرين في الملعب، لا الاختباء خلف الموسيقى.

بعد مضي شهر، رفضت جوليا الذهاب إلى المدرسة. في البداية، كانت تتظاهر بالصداع، وبعدها بدأت تتقيأ، لكنّ والديها أصرّا على ذهابها إلى المدرسة. أرسلت معلِّمة الصف إلى عائلتها ملاحظات تبعث على القلق. بعد ذلك، دُعي والداها إلى اجتماع مع المديرة، حيث أُبلغا أنّ جوليا مشوّشة عاطفيًّا، وتحتاج إلى تقييم المرشد النفسي في المدرسة. لقد أوجز التقرير الخاصّ بحالتها عددًا من المشكلات مع توصيات بالتدخّل، إلاّ أنه لم يتضمن ذكرًا للموسيقى.

لحسن الحظ، حضرت عائلة جوليا حفلاً موسيقيًّا ذات أمسية في الكنيسة التي تكفّلت بانتقالهم إلى أمريكا. وفي اللحظة التي سمعت فيها جوليا آخر لحن موسيقي، قفزت إلى جانب عازفة البيانو ترجوها أن تسمح لها بالعزف. كانت عازفة البيانو تلك، تُدرِّس في مدرسة الموسيقى المحلية، ولاحظت في الحال المواهب الكامنة المدهشة لهذه الطفلة؛ لذا، فإنّها لم تعرض عليها دروسًا مجانية فحسب، بل نظّمت لها وسيلة الانتقال من منزلها إلى المركز والعودة. وعلاوة على ذلك، بدأ زوج العازفة، وهو معلّم في مقاطعة مجاورة، يحلّ مشكلات جوليا المدرسية، حيث أشرف على نقل البيانو من صالة الألعاب الرياضية إلى غرفة مجاورة للمكتبة بعد دوزنته وضبطه. استطاعت جوليا عبر سلسلة من الخيارات الإبداعية المبرمجة، التدرّب على البيانو كلّما أنهت واجباتها الدراسية. كما سُمِحَ لها بالبقاء داخل غرفة الصف في أثناء الاستراحات القصيرة. ولم تُؤدِّ هذه الإجراءات إلى نبذها اجتماعيًّا من قبل زملائها، بل كانوا ينظرون إليها بدهشة واحترام لتفانيها ومهارتها. فقد حرصت بعض الفتيات على مصادقتها، وشكّلن جوقة موسيقية لغناء ألحان استعراضية هزلية، وهذا بون شاسع عن ذخيرتها الموسيقية الكلاسيكية العادية.

تدرس جوليا الآن في المدرسة المتوسّطة، وقد نجحت في مواجهة التحدي في كلّ من دروسها الأكاديمية والموسيقية. فمهاراتها اللغوية في الإنجليزية ممتازة، كما تفوّقت كثيرًا في العلوم. وعليه، فقد مثّلت مدرستها في مسابقة الكتابة الإبداعية الشاملة الخاصّة بالمدينة. أمّا في المدرسة، فقد كان باستطاعتها تخصيص ساعة واحدة – على الأقل – يوميًّا للتدريب الموسيقي. وستحصل هذا الصيف على منحة دراسية داخلية كاملة في أحد برامج الفنون الأدائية في كندا.

ليرون

في عام ٢٠٠١، كان ليرون جونسون يدرس في مدرسة كبيرة في مقاطعة يبلغ عدد طلابها (١٠٧٠٠) طالب من أصول متعدّدة الأعراق. عندما دخل ليرون مدرسة المقاطعة، كان عدد طلابها الأمريكيين من أصول آسيوية يُشكّل ٢٪، والسود ١٧٪، والمنحدرين من أمريكا اللاتينية ٥٣٪ ، والبيض ٢٨٪ .
كما كان ٦٥٪ من الطلاب يتلقون وجبات مجانية أو مخفّضة الثمن، وكان ٤٠٪ من هؤلاء الطلاب من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر– يعيشون في منازل لا يتحدّث أفرادها اللغة الإنجليزية بصفتها اللغة الأم (الأولى). وقد بلغ متوسط دخل الفرد في هذه المقاطعة (١٨٠٠٠) دولار.

كان ليرون يعيش مع عائلته، وكانت والدته أكثر المؤيدين له والمساندين في عائلته طوال المدّة التي يتذكّرها؛ لذا، فعندما كان بعض أصدقائه ينتقلون إلى مدرسة أخرى، كانت والدته تعمل جاهدة على إبقاء ابنها في المناخ الدراسي ذاته؛ إذ كانت تعي أنّ تربيته ودراسته مهمّة جدًا لمستقبله. أمّا ليرون، فكان طالبًا قديرًا، وعلى الرغم من أنّه لم يكن من أوائل صفه، إلاّ أنّ علاماته كانت فوق المتوسّط دومًا.

التدخلات التربوية التي قُدّمت لليرون

كان ليرون في الصف الرابع عندما اختُبر وأُلحق بأحد برامج الموهوبين والنابهين في المقاطعة. وقد زوّده هذا البرنامج بالتحدي والإثراء يومًا واحدًا كلّ أسبوع، حيث تعرّف معلّموه اهتماماته المتعدّدة. كان ليرون مهتمًا بصفة خاصّة بالرياضة، وألعاب الفيديو، والتكنولوجيا بجميع أنواعها، كما كان مشتركًا في نادي فتيان أمريكا ، وقد شجّعه البالغون داخل المنظّمة على المشاركة في مشاريع قيادية ذات قاعدة مجتمعية. وعلى الرغم من هذه الأنشطة الخارجية العديدة، إلاّ أنّها أثّرت سلبًا على أدائه الأكاديمي؛ إذ كان يحصل على علامة «جيد» أو أكثر دائمًا.

وفي المدرسة المتوسّطة، كان ليرون يشارك في برنامج للموهوبين، يُعقد في غرفة المصادر مرّة واحدة كلّ أسبوع، حيث كان معلّموه جميعهم، بمَنْ فيهم معلّم تربية الموهوبين، يشجّعونه على المحافظة على مستوى دراسته الأكاديمية، على الرغم من ضغط زملائه السلبي لجعله ينحرف عن الطريق القويم، فضلاً عن تشجيعهم إيّاه على تطوير مهاراته الرياضية. أمّا في المدرسة الثانوية، فقد نما حبّ ليرون للرياضة بصورة أقوى؛ فلعب كرة السلة مدّة سنتين، وشارك في مبارياتها. ومع ذلك، فقد كان حبّه الحقيقي لكرة القدم ولمدرِّبه الذي دعم قدراته الرياضية، فأصبح أحد نجوم الفريق عندما وصل الصف قبل النهائي. وبذا، فقد لعب ليرون مع الفريق طوال سنواته الأربع بما فيها السنة الأخيرة، التي انتُخب فيها قائدًا للفريق، وكانت مُنظّمة المباريات الرياضية المدرسية في الولاية تُعدّه خبيرًا رياضيًّا.

في المقابل، حثّ مدرِّسون آخرون ليرون على التقدّم في دراسته الأكاديمية، وكان السيد روبرت أوينز(Robert Owens)، وهو المُنسّق التكنولوجي في المقاطعة، يحبّ ليرون، ويدعم رغبته المخلصة في تعلّم المزيد في مجال التكنولوجيا، خاصّة إنتاج برامج الفيديو. وخلال أربع سنوات في المدرسة الثانوية، أنهى ليرون عدّة مشاريع فيديو مستقلة، منها برنامج وثائقي عن الفنون المحلية، وكان السيد أوينز يدعمه بقوة في هذه المشاريع، فضلاً عن استمتاع جميع موظفي تربية الموهوبين بوجوده في البرنامج؛ نظرًا إلى حبّ الاستطلاع الذهني لديه، ومهاراته البينشخصية غير العادية.

أظهر ليرون، وهو في الصف قبل الأخير، اهتمامًا مبكّرًا للالتحاق بجامعة ييل (Yale University). فحرص على حضور معسكر الجامعة الصيفي لكرة القدم، حيث شاهده مراقبو الجامعة وهو يلعب. تحدّث المراقبون إلى ليرون بشأن ولَعه بكرة القدم، وعلاماته الدراسية، وراقبوا تطوّره في المدرسة الثانوية خلال الفصل الأول من سنته النهائية. كما كان مرشدو ليرون في المدرسة الثانوية يتابعونه ليتأكّدوا من إدراجه في لائحة الشرف، وحصوله على مساقات متقدّمة ملائمة. جمع ليرون عددًا من رسائل التوصية المهمّة لدراسته الجامعية، كما حرص مرشدوه على تزويده بالمعلومات الوافية المتعلقة بالعديد من الكليات والجامعات حتى يتوفّر له مجال الاختيار. وهكذا، وفي خريف عام ٢٠٠١، حصل ليرون على منحة دراسية كاملة من جامعة ييل مدّة أربع سنوات.

تخرّج ليرون من ييل في شهر مايو من عام ٢٠٠٥ في مجال المحاسبة وإدارة الأعمال، وعُرِضت عليه

وظيفة الاستثمار المعرفي في وول ستريت (Wall Street). وما يزال يتردّد على مدرسته الثانوية بشكل منتظم، كما أنّه يشعر بسعادة غامرة لدى زيارته معلّميه السابقين، وإشرافه على فريق كرة القدم في المدرسة الثانوية.

جييل

كان طول جييل أكثر من متوسّط طول الأطفال من عمر خمس السنوات عندما التحقت بالروضة في خريف عام ٢٠٠٣. وكانت الأخت الكبرى لأخ يصغرها بثلاث سنوات. أمّا والدتها، فكانت أستاذًا مساعدًا، تقضي يومها في برنامج عمل طويل وشاق؛ لذا، أخذ الوالد على عاتقه مسؤولية العناية والاهتمام الرئيس بالعائلة، وكان ينقل جييل بالسيارة إلى المدرسة، وغالبًا ما كان يتطوّع لمساعدة المُدرِّسة في غرفة الصف، وهكذا كان منهمكًا بفاعلية في أنشطة كلا الطفلين.

كانت جييل طفلة طلقة اللسان واجتماعية، ولم تكن تستمتع بالتعلّم وحدها، بل كانت تنمو في بيئة اجتماعية تفاعلية مع أقرانها الذين كانوا يماثلونها أكاديميًّا واجتماعيًّا.

وعلى الرغم من أنّها كانت تستمتع بالتفاعل مع الفتيات الأخريات، إلاّ أنّها كانت تتفاعل أكثر في الأنشطة التنافسية، وفي الألعاب، وممارسة الرياضة مع الأولاد. كانت جييل تتعامل بصورة جيدة مع الأطفال من كلا الجنسين، إلاّ أنّها كانت تُفضّل اللعب مع الصبية، وكانت تتمتع بروح دعابة لا حدود لها. وقد أحبّت سلسلة من الكتب بعنوان «سراويل القبطان الداخلية» (Captain Underpants) للمؤلّف ديف بيلكي (Dave Pilkey). وكان والداها يُقدّران شعورها القومي بذاتها، وحزمها، وطبيعتها التنافسية ويدعمانها.

عندما قابلت المعلّمة جييل، كانت الطفلة تقرأ بشغف وفضول من كتب المرحلة الابتدائية بطلاقة في مستوى الصف الثاني، فقد كانت تحبّ قراءة الكتب، ومناقشتها مع أصدقائها. وفي نهاية الصف الأول، انتقلت جييل عبر مستويات أعلى حتى وصلت الصف السادس، فكانت قراءتها مع الاستيعاب في مستوى الصف الثامن. لقد كانت قارئة نهمة خلال الفترة التي أمضتها في رياض الأطفال، وغالبًا ما كانت تقرأ الكتب ذات المحتوى الذي يفوق كثيرًا مستواها العاطفي.

لم تكن جييل من النوع الذي يجلس ساكنًا، فقد كانت طفلة نشطة بصورة استثنائية، وتجد صعوبة في الجلوس مدّة طويلة ضمن مجموعة كبيرة، وكانت تحتاج إلى بيئة تكون فيها متفاعلة بنشاط مع أدوات التعلّم ومع الأطفال الآخرين. كانت طفلة موهوبة جدًّا تناقض صفاتها صفات أقرانها الهادئين في رياض الأطفال.

التدخلات التربوية التي قُدِّمت لجييل

بسبب نضجها المبكِّر، اختار والدا جييل لها برنامجًا للطفولة المبكِّرة مع نظراء ومواد قرائية أعلى من مستوى عمرها الزمني. وعلى الرغم من ذلك، فقد كان المعلّم يواجه تحدّيًا في توفير الأدب المناسب الذي يتلاءم مع احتياجاتها الاجتماعية والعاطفية، كما تعذّر توفير ما يساعد على تنمية مهارتها في القراءة، وهي مشكلة شائعة لدى العديد من القُرّاء المبكِّرين. ومع نهاية السنة الأولى، كانت جييل تقرأ سلسلة» نارينا (Narina) للكاتب س. إس لويس (C.S.Lewis).

كانت هناك مسألة مهمّة أخرى هي توفير نظراء لها في مستويات مماثلة في القراءة والرياضيات، وكذلك توفير الوقت لإشغالها في تحقيقات متعمّقة. وقد مكّنها منهاج برنامج الطفولة المبكّرة هذا، من اكتشاف طائفة الاهتمامات المتنوّعة، ومتابعة تحقيقات مثيرة ساعدت على تطوير نموّها في مهارات القراءة

والرياضيات والمهارات الاجتماعية. وفي الوقت نفسه، خُصّصت لها ساعة يوميًا في البرنامج للقيام بنشاط اختياري حرّ، يُشجّع الأطفال على البقاء منهمكين في نشاط واحد؛ كالقراءة، أو مشروع طويل الأمد. فإذا رغبت جييل في القراءة مدّة ساعة، كانت تُعطى المرونة الكافية للقيام بذلك. أمّا معلّمها، فكان يُجهد نفسه لمساعدتها على التكيّف اجتماعيًا مع باقي أطفال صفها. وعلى الرغم من أنّه لاحظ روح المنافسة لدى جييل وآخرين من أقرانها، فقد أكّد أهمية التعلّم التعاوني، وحاول الحفاظ على بيئة لا تنافسية. ولمنع الانحياز لجنس دون آخر داخل الصف، فقد شجّع هذا المعلّم التفاعل بين الجنسين، ووفّر بيئة تسمح لجييل بالعمل مع الأطفال من كلا الجنسين.

كان المعلّم يؤكّد لطلاب الصف كافة أهمية الحصول على خبرة مدرسية يتعلّمون من خلالها كيفية العمل والتفاعل الجماعي. فمن خلال المناقشات، وتنظيم المجموعات، والطلب إلى كلّ طالب محاولة العمل مع طلاب مختلفين، استطاع هذا المعلّم تطوير مجموعات اجتماعية مرنة، ومن ثم إيجاد بيئة آمنة تُمَكِّن الطلاب من القيام بالمجازفات العاطفية والاجتماعية، والانخراط في سلوكات غير نمطية.

باو

باو، ذو عشر السنوات، طالب في الصف الخامس، يقطن في ولاية أيوا (Iowa). وقد وُلد في هونغ كونغ، لكنّه يُعدّ نفسه فيتناميًا. يعتقد باو أنّ والديه انتقلا إلى هونغ كونغ، من فيتنام الشمالية لكي يسهل عليهم الهجرة إلى الولايات المتحدة. وهو يعيش الآن مع والديه وشقيقته ذي الاثني عشر ربيعًا، وأخيه الأصغر الذي يبلغ الخامسة من العمر.
انتقل باو إلى الولايات المتحدة مع عائلته عندما كان في الرابعة من العمر، ولا يتذكّر أنّه كان يعيش في هونغ كونغ، لكنّ لديه بعض الذكريات عن منزله الأول في مدينة كنساس في ولاية ميزوري. لقد كانت والدته تعمل من المنزل. أمّا والده، فكان يعمل في وظيفتين؛ إحداهما في صناعة الزجاج، والأخرى في صناعة الملابس.
عندما كان باو في الخامسة من عمره، انتقلت العائلة إلى أيوا، وبدأ والداه يعملان في مصنع لتعليب اللحوم. كان عمل والديه يبدأ من الظهر حتى منتصف الليل؛ لذا، كان باو يراهما فقط في صباح كلّ يوم، وفي عطلة نهاية الأسبوع.

عندما دخل المدرسة أولّ مرّة، قال باو إنّه كان يخشى من الفشل في تكوين صداقات؛ لأنّ مهاراته في اللغة الإنجليزية كانت محدودة، وكان لا يرغب في رفع يده للإجابة عن أيّ سؤال، فضلاً عن شعوره بالإحباط في غرفة الصف. كان باو يتلقى دروسًا في تعلّم الإنجليزية كلغة ثانية في مرحلة رياض الأطفال والصف الأول؛ ممّا ساعده على تعلّمها بصورة أسرع، وشعوره بأنّه يماثل الأطفال الآخرين. كما أخذ يشعر، وهو في الصف، بأنّه قادر - نوعًا ما- على إظهار قدراته الحقيقية. وعن ذلك يقول: « لقد تعلّمت أن أقرأ وأكتب لكي أظهر مدى ذكائي. تعلّمت الإنجليزية بسرعة أكثر من الأطفال الآخرين، وكنت أحلّ معظم الأسئلة حلاً صحيحًا. وهكذا أدركت عندها أنّني ذكي».

لقد كان لتعلّمه الإنجليزية بسرعة تأثيرات إيجابية عديدة. فقد أصبح مرتاحًا أكثر للمشاركة بفاعلية في المناقشات الصفية والتفاعل مع زملائه، وأدّى ذلك إلى تكوين أصدقاء جُدد، وفّروا له نظامًا داعمًا في المدرسة، كما قال إنّه ازداد إحساسًا بالمسؤولية تجاه والديه اللذين لم يكونا يتحدثان الإنجليزية بطلاقة بعد حتى يمكنهما التواصل مع أفراد المجتمع.

بعد حصول باو على علامات عالية في العديد من الاختبارات المعيارية في مستوى الصفين الثالث والرابع، تأهّل للالتحاق بالصف الخامس في برنامج الطلاب الموهوبين والمتفوّقين لدراسة الرياضيات

بإشراف معلّم خاصّ. ومع أنّ تعرّف هويته الرسمية بصفته متعلّمًا موهوبًا زاد من كفاءته الذاتية، إلّا أنّ تعليقاته وفّرت أيضًا بعض المعرفة عن حاجاته كمتعلّم، وقد شرح ذلك بقوله: «كنت أتمنى لو أنّهم أبلغوني بأنّني موهوب قبل الصف الخامس. لم أكن أعلم مدى ذكائي. أمّا الآن، فقد أصبحت أعرف أنّني موهوب بدليل أنّني أفكّر بسرعة، وأقرأ بسرعة»!

يريد باو أن يصبح طبيب أسنان يُقوّم الأسنان المعوجّة، أو يلتحق بالقوات البحرية للولايات المتحدة. وعن ذلك يقول: «أريد أن أخدم بلدنا؛ لأنّه أعطانا مكانًا نعيش فيه، ووظيفة لوالديّ. أريد أن أقدّم شيئًا مقابل ذلك».

التدخلات التربوية التي قُدّمت لباو

كما ذُكر سابقًا، فقد شمل برنامج موهوبي الصف الخامس في مدرسة باو جميع الطلاب الذين حُدّدوا كموهوبين، وقد نأمل الحصول على مكوّنين مختلفين، هما: توفير معلّم خاصّ له في الرياضيات، والتحاقه ببرنامج إثرائي. تضمن مكوّن التدريس الخاصّ بالرياضيات لقاءات أسبوعية مع المعلّم المختصّ لمناقشة مسائل في الرياضيات، والعمل على حلّها، وكانت هذه المسائل؛ إمّا توسيعًا لما كان يتعلّمه في الصف العادي، وإمّا حلّ مسائل كانت تثير اهتمامه على نحو خاصّ. أمّا مكوّن الدروس الإثرائي، فقد تضمن أربع وحدات امتدت على مدى العام الدراسي، وشملت: التوجيه، ومهارات التفكير، والاستكشاف المهني، والبحث المستقل. ففي وَحدة التوجيه، تعلّم باو عن الموهبة، وعن صفحة بيانات تعلّمه الفريد، وديناميكية المجموعات، ومهارات التواصل، وتبادل المعلومات. أمّا في وَحدة مهارات التفكير، فقد أعطي دروسًا واضحة في التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وكيفية التأمّل، وضبط تفكيره الذاتي، علاوة على تعريفه استراتيجيات حلّ المشكلات. كما سنحت له فرصة القيام بدراسة تمهيدية للمهن في الوَحدة الثالثة، ولم يتفاجأ مدرّسوه عندما طلبوا إليه معرفة المزيد عن المهن ذات العلاقة بالرياضيات. وأخيرًا، فقد أعطي فرصة لمتابعة مشروع مستقل من اختياره.

داكوانا

عندما كانت داكوانا في سنّ الثالثة، التحقت بأحد برامج الطفولة المبكّرة الذي كان شقيقها الأكبر منخرطًا فيه. لقد كانت صغيرة الحجم، ومتردّدة في التفاعل مع البالغين غرباء، لكنّها كانت تحبّ رسم صور الناس، حيث كانت تقضي ساعات طويلة كلّ يوم وهي منكبة على الرسم في المكتب الذي أعدّه لها جدّاها في المنزل. أمّا والدتها، فكانت كثيرًا ما تتطوّع لمساعدتها في الغرفة الصفية؛ وذلك لقلقها حيال صحة ابنتها البدنية وتطوّرها الكلامي / اللفظي؛ نظرًا إلى ضعف سمعها جرّاء التهاب في الأذن أُصيبت به في طفولتها، ممّا حتّم عليها استعمال جهاز يساعدها على السمع.

بدخول داكوانا المدرسة الابتدائية، كانت والدتها تشارك معلّماتها في المعلومات عن خبراتها الذاتية في المدرسة، وكيف أنّها لم تكن تشعر بتحدٍّ. كانت الأم شديدة الاهتمام بتزويد طفليها بخبرات أكاديمية تتحدى قدراتهم، كما كانت في الوقت ذاته قلقةً لنفور داكوانا من المشاركة الفاعلة في الأنشطة التربوية؛ لذا، تقرّر وضع داكوانا وشقيقها في برامج إثرائية بعد انتهاء الدوام المدرسي، تتضمن دروسًا في الرياضيات، والرقص، والجمباز، والفنّ، والعزف على الكمان.

كانت داكوانا طفلة خجولة جدًا وهادئة، وفي حال تكلّمت كان كلامها همسًا تقريبًا، ومردّ ذلك ضعف حاسة السمع لديها، وقد وصفها المدرِّسون بالتبصّر، والاهتمام، والحساسية الفائقة. كما لاحظوا أنّها كانت

قلقة بشأن مستوى تحصيلها دائمًا، وتسعى غالبًا إلى الحصول على الموافقة لتجربة شيء جديد. وعلاوة على ذلك، كانت مجازفتها نادرة في محاولتها الإحاطة بجوانب الخبرة التعليمية كلّها. كانت داكوانا تعمل بصورة ممتازة عند وجود دعم فردي مستمر، وكثيرًا ما كانت تسأل: هل هذا صحيح؟، وكانت تشكّ دائمًا في نفسها وفي مهاراتها، وتتجنّب الدروس الأكاديمية ذات المنحى النموذجي، لكنّها كانت تستمتع بالأنشطة الإبداعية التي وفّرتها لها المدرسة، فأحبّت الرسم والفنّ والموسيقى بصورة خاصّة. كان للفنّ حصة واحدة في الأسبوع، وقد عملت هذه الفتاة باستقلالية، وكانت راغبة في المجازفة. ومن ثمّ، أصبحت مهاراتها الفنية واضحة للعيان عندما تسلّمت وسام المركز الأول في مسابقة شملت المقاطعة بكاملها؛ تقديرًا لنحتها تمثالاً يحوي تفاصيل عكست ميراثها الثقافي والعِرْقي.

وعلى الرغم من نجاحها في الفنّ بدعم عائلتها المستمر، فقد شكّ معلّموها في أنّها لم تكن تعمل وفقًا لكامل إمكاناتها الكامنة. وبناءً على تاريخ عائلتها، وتردّدها في متابعة دروسها الأكاديمية، كان المعلّمون يخشون من عدم بلوغها مستوى التحصيل المتوقّع منها إن لم تحصل على الدعم اللازم لتفعيل إمكاناتها الكامنة.

التدخلات التربوية التي قُدِّمت لداكونا

عند التحاقها بالمدرسة الابتدائية، تركّز التدخّل الرئيس على زيادة فاعليتها الذاتية، وتزويدها ببعض الأدوات الإضافية للتفاعل مع النظراء والبالغين. أمّا في مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثاني، فقد عمل أخصائي الكلام مع داكوانا مدّة يومين في الأسبوع لمساعدتها على التخفيف من شعورها بالخجل في التواصل مع الآخرين، وجعلها أكثر ثقة بمهاراتها الكلامية. ولعلاج ذلك، قابل الأخصائيون عائلة داكوانا لمناقشة كيفية دعمهم تقدّمها في المنزل وفي المجتمع، في حين كانوا يدعمون ويشجّعون اهتماماتها الفنية في الوقت نفسه.

في غرفة الدراسة الاعتيادية، حاول معلّم الصف الثاني تعزيز مهارات التعلّم الحرّ المستقل ورعايتها، فاختار بعناية المواد التي تُزوّدها بالكمّ المناسب من التحديات والاهتمامات ذات المستوى العالي، وحرص على انتقاء الأنشطة التي تُناسب قدرات داكوانا الإبداعية ومهاراتها الفنية، فكان يوفّر لها بيئة آمنة حيث يمكنها المجازفة بارتكاب الأخطاء طوال اليوم الدراسي؛ لذا، فقد ركّز على الدعم الإيجابي الاجتماعي لتنمية قدرتها على إبداء الحزم في الموقف المناسب، وعلى قدراتها التفاوضية. كان المعلّم يتحدث معها عند تأديتها المهمات الموكلة إليها، ثمّ يطلب إليها أن تعمل باستقلالية في إنجاز تلك الواجبات، وتمكّن تدريجيًا من العمل معها ضمن مجموعات صغيرة عند عرض مهارات جديدة. بعد ذلك، كان يسألها إن كانت بحاجة إلى مزيد من الدعم، كما كان يُعزّز تلك المهارات في مجموعة صغيرة قبل تركها تعمل في مجموعة أكبر مع آخرين أو بمفردها.

وفي الوقت الذي لم يتغيّر فيه المنهاج خصيصًا ليلائم داكوانا ذاتها، إلاّ أنّ سرعة الدعم ودرجته قد تغيّرتا. وقد سمحت هذه التعديلات لداكوانا بمضاعفة سرعتها الذاتية، وزوّدتها بفرصٍ للعمل في مجالات انعكست آثارها إيجابًا في الفنّ والموسيقى.

وفي الوقت الحاضر، ما زال أداؤها في الاختبارات يتفاوت حسب مستوى ثقتها، لكنّها أظهرت انسجامًا في بيئات تعلّمية غير مألوفة بعد انتقالها بنجاح إلى المدرسة المتوسّطة في الخريف الماضي. وما زال اهتمام داكوانا بالفنون قويًا. أمّا في العام القادم، فسوف يُقدّم لها مزيد من الأنشطة.

تود

كان تود طالبًا ذكيًا جدًا في المدرسة الثانوية في الصف قبل الأخير، وعندما كان يتذكّر أيام طفولته، كان يشعر بأنّها معقّدة لعوامل عدّة. فقد انفصل والداه عندما كان صغيرًا، ولم يتصل بوالده منذ ما قبل مرحلة رياض الأطفال. وعلاوة على ذلك، وبقدر ما كان يهتم بأشقائه، ويتلقى التشجيع الإيجابي منهم، إلّا أنّه يذكر أنّ أحد أشقائه الأكبر سنًا كان يعاني إعاقة بدنية، وكان آخر مريضًا عقليًا. لقد أسهم التعايش مع مثل هذه الصعوبات الجسدية والنفسية في تنامي التوتر الذي مرّت به عائلته في المنزل. وعن ذلك يقول تود إنّه عانى اضطرابات عديدة جعلته يكبر بسرعة قبل الأوان.

حُدّدت هوية تود بصفته موهوبًا في المدرسة الابتدائية. وكلّما فكّر في تلك الأيام، تذكّر أنّه كان يستمتع بتلك البرامج لشعوره بتحدٍّ أكبر نتيجة وجوده مع طلاب يماثلونه في القدرات والمواهب. وفي أثناء المرحلتين؛ المتوسطة والثانوية، استفاد تود من مساق تسريع التعليم المتسارع، ويقول الآن إنّه تلقى تعليمًا جيدًا على أيدي معلّمين أكفاء في المدارس التي درس فيها.

إلّا أنّ الأمور تغيّرت بالنسبة إلى تود في الفترة المبكّرة من المرحلة الثانوية عندما تورّط في عراك، ومن ثمّ شعر بأنّه لم يَعد مُرحّبًا به في المدرسة. وازداد الوضع سوءًا عندما طُرد اثنان من أشقائه اللذان يكبرانه سنًا من المدرسة ذاتها، وزاد ذلك من شعوره بالعزلة، وبخاصّة من قبَل إدارة المدرسة. وفي محاولة للهروب من سمعته السلبية الظاهرة، قرّر البحث عن بداية جديدة في المدرسة البديلة في بلدته.

التدخلات التربوية التي قُدّمت لتود

عندما حُوّل تود إلى مدرسة ثانوية بديلة في الفترة المتبقية من دراسته في المرحلة الثانوية، وفّر له المدرّسون والمهنيون الآخرون خمسة تدخّلات، هي: أولاً، كانت نسبة الطلاب إلى المعلّمين في بيئة المدرسة الثانوية البديلة أقل ممّا هي عليه في المدرسة الأولى، كما كان مدرّسوه يبدون اهتمامًا صادقًا بالشباب. ثانيًا، وفّرت المدرسة للمدرّسين صفحة بيانات موجزة عن تعلّم كلّ طالب مشارك في مشروع أيوا للمدارس البديلة. وعلى الرغم من معرفة الكثيرين أنّ تود كان شابًا متفوّقًا، إلّا أنّهم زُوّدوا بنتائج التقييم المبني على القدرات. وقد وفّرت هذه العلامات صفحة بيانات متميّزة عن تعلّمه، مُظهرة قدراته على الاستنتاج، بالإضافة إلى ثغرات في تعلّمه. ثالثًا، استنادًا إلى صفحة البيانات الموجزة عن تعلّمه، فقد أُعطي أنشطة دراسية إضافية في مجالات اهتماماته. ومن بين هذه الأنشطة التي كانت مفيدة بشكل خاصّ، مساق خاصّ بتسريع التعليم في علم النفس عبر شبكة الإنترنت. كان تود شديد الاهتمام بالناس دائمًا ، ومن ثمّ، فقد تلقى فرصة التعلّم عن بُعْد بحماس منقطع النظير. كما كان لتود معلّم خاصّ اختاره له مدير المدرسة، وتبيّن في النهاية أنّ مدرّسه الخاصّ هو مُيسّر مساق تسريع التعليم في علم النفس. أمّا التدخل الأخير، فكان التطوير المهني المستمر لكلّ أعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة الثانوية البديلة. وكجزء من مشروع أيوا للمدارس البديلة التي يُموّلها برنامج جيكوب. ك. جافيتس الفدرالي التربوي للطلاب الموهوبين والمتفوّقين، توفّرت للهيئة التدريسية فرصة حضور برنامج التدريب الصيفي الذي يستمر ثلاثة أيام، ويناقش قضايا تخصّ الطلاب الموهوبين والمتفوّقين، مثل: ضعف التحصيل، والحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين، واستراتيجيات التمايز في الغرفة الصفية.

ماريا

في خطاب قبولها الجائزة الوطنية لرعاية برنامج الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية، تحدثت ماريا، الطالبة في مدرسة رولينغ هيلز الثانوية في كاليفورنيا، ببلاغة ومهارة عن التحديات التي يواجهها العديد من الطلاب الموهوبين في مناطق منعزلة.

وممّا قالته: «عندما يعيش المرء في أرض مخصّصة لاستعمال الهنود الحمر، فإنّه يتعرّض باستمرار إلى السلبية، والعنف، والإدمان على المخدّرات. أمّا أنا، فلا أشبه أحدًا في الحي الذي أعيش فيه، ولا حتى بقية أفراد عائلتي. لقد صمّمت على أن أجعل في حياتي أكثر من مجرّد تقليب لحم الشواء، أو قطف الفواكه من حقل شخص ما. ولن أقلّد بنات عمومتي اللواتي تزوجن وهنّ صغيرات، وحملن بالأطفال. أنا مختلفة جدًّا! كنت دائمًا أسلك الطريق الصعب لتحسين ذاتي. أعمل بجدّ كي أتمكن من منح والديّ جميع الأشياء التي حُرما منها... يقول لي والدي دائمًا: «إن عملتِ بجدّ، سوف تتقدمين، وتستطيعين تحقيق أحلامك». إنّ هذه الكلمات ترشدني وتعينني على تحقيق طموحاتي، على الرغم من أنّني أشعر أحيانًا بعدم الأمان، والخوف من المصير الذي ستؤول إليه حياتي. ومع ذلك، سوف أنجح!».

كان دافع ماريا وتصميمها على الالتحاق بالجامعة لكي تصبح طبيبة أطفال أو عالمة نفس، يتناسب مع مواهبها الأكاديمية وحبّها للتعلّم. وقد أصبح سعيها نحو المعرفة واضحًا أكثر عندما دمّر حريق هائل منزلها في خريف سنتها الثانوية الأخيرة؛ فبينما كانت تندفع وعائلتها خارج المبنى طلبًا للسلامة، التقطت كتبها بقوة لأنّها لم ترد أن تتخلّف في دراستها.

التدخلات التربوية التي قُدّمت لماريا

رغم عدم وجود برنامج رسمي للموهوبين في مدرسة ماريا الريفية الصغيرة، إلّا أنّ ارتباطها بمجتمع المدرسة، والدعم الأبوي، والتشجيع ساعدها على تجاوز العديد من العوائق. وبصفتها مهاجرة مكسيكية أمريكية، بدأت الدراسة ولغتها الإسبانية في مستوى أفضل من الإنجليزية؛ ممّا قاد مدرِّسيها إلى الاعتقاد بأنّها طالبة خجولة متردّدة. وعلى الرغم من ذلك، فقد عملت بجدّ واهتمام لإتقان اللغة الإنجليزية. ومع تشجيع مدرِّسيها في السنة الثانوية قبل الأخيرة، تحقّقت قدراتها التعبيرية وموهبتها القيادية، وكانت تشارك فريقي كرة القدم وكرة المضرب اللعب بعد انتهاء اليوم الدراسي، لكنّ ولعها تمثّل في انضمامها إلى منظّمات الخدمات وقيادتها. تلقت ماريا مساقات متقدّمة في تسريع التعليم، شملت التشريح، وعلم وظائف الأعضاء، واللغة الإسبانية، كما عملت رئيسة للنادي الرياضي، ونائبة رئيس لجمعية الامتياز الوطنية أيضًا، وعضوًا مدّة أربع سنوات في فدرالية كاليفورنيا للمنح الدراسية ومؤتمر القيادة. وعندما اجتاح حريق هائل مجتمع ماريا في أواخر دراستها الثانوية الأخيرة، اندفعت للتطوّع مع الصليب الأحمر تُترجم لضحايا الحريق الناطقين بغير الإنجليزية في اجتماعات وكالة إدارة الطوارئ الاتحادية، وقد اعترفت أنّ مشاركتها ألهمت الآخرين، وأنّها أرادت من هذه المشاركة أن تكون جزءًا من الحلّ، وأن تساعد على إعادة لمّ شمل الأشخاص الذين شرّدتهم النيران.

وعلى الرغم من الصعوبات كلّها، فقد بدأت دراستها في كلية تابعة لجامعة سان دييغو في خريف عام ٢٠٠٤. أمّا مرشد المدرسة ومعلّم برنامج تسريع التعليم في العلوم، اللذان لعبا دورًا متكاملاً جدًّا في مساعدتها على التخطيط لدراستها في الكلية، وإيجاد مصادر تمويل متنوّعة لها، فقد توقّعا لها نجاحًا مستمرًا بسبب عملها الجادّ ومثابرتها. ولأنّها العضو الأول في عائلتها التي درست في كلية؛ فقد كرّست جهودها كلّها لتحقيق أحلامها لتكون طبيبة في المستقبل.

الخلاصة

تخدم دراسات الحالة التي عُرضت هنا أهدافًا ثلاثة، هي:
أولاً، تذكيرنا بالأسباب المفرحة التي أدخلتنا مهنة التدريس، وهي: حبّنا للأطفال، وولعنا بمشاركتهم في جزء من رحلة حياتهم، ورغبتنا في مساعدة الشباب على تحقيق ذواتهم في المجالات التي تستهويهم.
ثانيًا، تذكيرنا بالتنوّع بين الطلاب الذين سنتعامل معهم في القرن الحادي والعشرين. وقد اختيرت دراسات الحالة هذه لتوضيح التنوّع بين الطلاب، ومدى حاجة برامجنا وغرفنا الصفية إلى الدعم التربوي. فعلى الرغم من نجاح الطلاب جميعهم في المدرسة، إلاّ أنّهم ليسوا مجرّد نماذج مبهرة في خزانة العرض، فهم- في حقيقة الأمر- يُجسّدون صورًا حقيقية مألوفة توضيحية للدور الرئيس الذي يلعبه المعلّمون في اكتشاف موهبة الطالب وتنميتها.

وأخيرًا، تخدم دراسات الحالة هذه بصفتها أساسًا فريدًا لهذا الدليل، وتوضّح جميعها بعض مبادئه المهمة، وهي:

- الطلاب الموهوبون والمتفوّقون هم مجموعة متنوّعة جدًّا. فأنت تجدهم في كلّ غرفة صفية، من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر في أمريكا، ويأتون من الإثنيات والخلفيات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية كلّها.
- قد يكون كلّ من الموهبة والتميّز واضحًا جليًّا، أو كامنًا مستترًا، أو ناشئًا ناميًا؛ ممّا يؤكّد الحاجة إلى تطوّر جميع جوانب البرامج الخاصّة بالموهوبين، ومكوّنات الخدمات المقدّمة لهم، والمحافظة على استمراريتها.
- للشباب ذوي التحصيل العالي مجموعة فريدة من الاحتياجات التعلّمية التي تميّزهم من غيرهم، وتشمل: المعرفة المسبقة، والاستعداد للتعلّم، والاهتمامات الذاتية، وأساليب التعلّم المفضّلة، والميل إلى أسلوب خاصّ في التعبير. ونتيجة ذلك، يجب أن تُصَمّم فرص تعلّم الموهوبين بحيث تراعي حاجات الطالب المحدّدة، وتتضمن متصلاً خاصًا من الخيارات المنهجية المتمايزة، وطرائق التدريس، ومواد المصادر.
- ينبغي توفير برامج وخدمات ملائمة لتربية الموهوبين في كلّ من الغرفة الصفية العادية، والبرامج الخاصّة. فالطلاب الموهوبون والمتفوّقون يحتاجون إلى تربويين جيدي التدريب والتأهيل، يستطيعون توفير مستويات متطوّرة باستمرار، تتحدى طلاب المدارس بصورة يومية، وتبني مستقبلهم المهني.

وسوف يُلاحظ القُرّاء أنّ هذه المبادئ تبدو كمحكّات بطرائق وأشكال مختلفة قليلاً، في كلّ فصل من فصول الدليل المتبقية. وكلّنا أمل أن تخدم هذه الحالات - ومبادؤها العامّة والأساسية - بصفتها عامل تحفيز يساعد القُرّاء على فهم المحتوى الذي عُرِض بفاعلية أكثر هنا.

Must-Read Resources

Brimijoin, k., Marquisse, E., & Tomlinson, C. A. (2002). Using data to differentiate instruction. Educational Leadership, 6 (5), 70-73.

Callaghan, C. M., Tomlinson, C. A., & Pizzat, P.M. (1997). Contexts for promise: Noteworthy practices and innovations in the Identification of gifted students. Charlottesville, VA: University of Virginia, National Research Center for the Gifted and Talented.

Clark, B. (2001). Growing up gifted (6th ed.). New York: Prentice Hall.

Colangelo, N., & Davis, G. A. (2003). Handbook of gifted education (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Dunn, R., Denig, S., & Lovelace, M. K. (2001). Multiple Intelligences and learning styles: Two sides of the same coin or different strokes for different folks? Teacher Librarian, 28(3),9-15.

Renzulli, J.S., & Purcell, J. H. (1995). Total school improvement . Our Children. 1(1),30-31.

Seagoe, M. (1974). Some learning characteristics of gifted children. In R. Martinson (Ed.), The identification of the gifted and talented. Ventura County Superintendent of Schools.

Van Tassel-Baska, J. (1998). Excellence in educating gifted and talented learners (3rd ed.). Denver, CO: Love.

REFERENCES

Amabile, T. (1987). The motivation to create. In S. G. Isaksen (Ed), Frontiers of creativity research:Beyond the basics (pp. 223-254). Buffalo, NY: Bearly Limited.

Clark, B. (2001). Growing up gifted (6th ed.). New York: Prentice Hall.

Colangelo, N.,& Davis, G. A. (2003). Handbook of gifted education (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Cox, C. M. (1926). The early mental traits of 300 geniuses. Vol. 2: Genetic study of genius. Stanford, CA: Stanford University Press.

Davis, G. A. (1999). Creativity is forever (4th ed.) Dubuque. IA: Kendall/Hunt.

Davis, G. A. & Rimm, S. B. (2004). Education of the gifted and talented . (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Gertzel, V., & Gertzel. M. G. (1962). Cradles of eminence. Boston: Little, Brown & Company.

Getzels. J. W., & Jackson, P. W. (1962). Creativity and intelligence. New York: Wiley.

Hollingworth, L. S. (1926). Gifted children: Their nature and nurture. New York: Macmillan.

Hollingworth. L. S. (1942). Children above 180 1Q Stanford-Binet: Origin and development. New York: World Book Company.

MacKinnon, D. W. (1961). Creativity in architects. In D. W. MacKinnon (Ed). The creative person (pp.291-320). Berkeley: University of California, Institute of Personality

Assessment Research.

Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M. & Moon, S. M. (Eds.). (2002) The social and emotional development of gifted children: What do we know? Waco, TX: Prufrock Press.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness: Reexamining a definition. Phi Delta Kappan, 60,180-184.

Silverman, L. K. (Ed.). (1980). Counseling the gifted and talented. Denver. CO: Love.

Sternberg, R. J. (1988) The nature of creativity. New York: Cambridge University Press.

Terman, L. M. (1930). Genetic studies of genius. Palo Alto. CA: Stanford University Press.

Torrance. E. P. (1987). Teaching for creativity. In S. G. Isaksen (Ed). Frontiers of creativity research: Beyond the basics (pp. 189-215). Buffalo, NY: Bearly Limited.

VanTassel-Baska, J. (1998). Excellence in educating gifted and talented learners . (3rd ed.). Denver, CO: Love.

Walberg, H. J., Tsai, S., Weinstein, T., Gabriel, C. L., Rasher, S. P., Rosecrans, et al. (1981). Childhood traits and environmental conditions of highly eminent adults. Gifted Child Quarterly. 25,103-107.

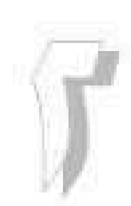
Wallach, M. A., & Kogan, N. (1965) Modes of thinking in young children. New York: Holt.

• ملاحظة التحرير: يتقدم المحرّران بالشكر للأشخاص التالية أسماؤهم لإسهاماتهم في هذا الفصل وهم:
Elaine Zottola, New Britain, CT; Rosanne Malek, Iowa Department of Education, Des Moines, IA; Robin Schader, Storrs, CT; Nancy Hertzog, Champaign, IL; David Rogers and Megan Fooley Nicpon, Ph.D, Belin-Blank Center at the University of Iowa.

لقد كانت أمثلة دراسة الحالة المأخوذة من ولاية أيوا جزءً من مبادرتين ممولتين من وزارة التربية في هذه الولاية هما:

١- مشروع أيوا للمدارس البديلة، وهو مشروع مشترك بالتعاون بين وزارة التربية في أيوا وسبع مؤسسات تعليم محلية ومنظمة أيوا للتربية البديلة ومركز بيلين-بلانك. ويهدف هذا المشروع إلى خدمة الطلاب النابغين أكاديميًا، وكذلك معلميهم، من خلال برامج بديلة.

٢- مشروع خاص ضمن منحة أيوا للتدريب المعروفة باسم «أطفالنا» "Our Kid". ويقدّم هذا المشروع دعمًا إضافياً للأعداد المتزايدة من الطلاب الملتحقين بدروس تعلّم اللغة الإنجليزية في مدارس ولاية أيوا.



تطوير الرسالة المتعلقة بالحاجات التربوية للطلاب الموهوبين والنابغين

• ريبيكا إيكرت Rebecca D. Eckert

«طُلِبَ إلى بحّار شاب، وهو في عرض البحر، أن يتسلق سارية السفينة لتعديل أحد الأشرعة في أثناء عاصفة قوية. وعندما وصل إلى منتصف المسافة، نظر إلى الأسفل، فأصيب بالدوار والغثيان. رآه أحد البحّارة الأكبر سنًّا وخبرة في هذه الحالة، فصاح قائلاً: «انظر إلى الأعلى يا بني .. إلى الأعلى». نظر البحّار الشاب إلى الأعلى، فاسترد رباطة جأشه، وأنهى مهمته بنجاح». مغزى القصة: انظر إلى الأمام، لا إلى الخلف - مؤلف مجهول.

لا يُعدّ النظر إلى الأعلى أمرًا سهلاً دائمًا، خاصّة عند إدارة البرامج والخدمات المخصّصة للطلاب الموهوبين والمتميّزين بصورة يومية. لذلك، يجب أن يكون هدفنا واضحًا عند التخطيط للمهمة بكفاءة وفاعلية، كما يجب أن نعرف الإجابة عن التساؤلات الآتية: ما رسالة برنامجنا؟ كيف يمكننا ضمان نجاح برامجنا الخاصّة بالموهوبين؟ إلى أيّ مدى تُعدّ مهمتنا جزءًا مكملاً لإنجاح البرامج والخدمات المقدّمة للطلاب ذوي التحصيل العالي؟

في هذا الفصل، تُذكّرنا ريبيكا إيكرت أنّ صوغ بيان الرسالة أمر حاسم لأولئك المكلّفين بتقديم أو تنسيق خدمات تربوية للطلاب الموهوبين. وتبدأ عملية كتابة بيان الرسالة بطرح الأسئلة الكبرى المتعلقة ببرامج الموهوبين، والبحث عن أفضل الإجابات وتضمينها في المحتوى. وتشمل هذه الأسئلة: - ما الخدمة؟ - لمَنْ تُقدّم؟ - ما أهمية هذه الخدمة؟ تُشكّل الإجابة عن هذه الأسئلة القاعدة الأساس لأيّ معلّم أو منسّق في برامج تربية الموهوبين؛ لأنّ أنشطة البرنامج الأخرى سوف تسترشد ببيان الرسالة، بطريقة أو بأخرى، خاصّة أنّ هذا البيان هو المبرّر للخدمات التربوية. يُشبه بيان الرسالة مرساة السفينة بطرائق عدّة، لأنّه يُثبّت الخدمات الموجّهة لطلاب التحصيل العالي، ويضمن تقديمها.

يُعدّ هذا الفصل فصلاً تأسيسيًا؛ لذا، فهو يرتبط بجميع الفصول الأخرى في هذا الدليل، إلاّ أنّه ينحاز بشدّة إلى ثلاثة فصول مهمة جدًّا لبرنامج تربية الموهبة، هي: تطوير تعريف للموهبة (الفصل الثالث)،

وإيضاح غايات برنامج تربية الموهوبين (الفصل السادس)، والتخطيط الاستراتيجي وبرامج الموهوبين (الفصل الحادي والعشرون).

التعريف

يتكون بيان الرسالة من فقرة قصيرة مكتوبة، تُوضِّح أفكار المدرسة بخصوص طبيعة الموهبة، والحاجة إلى خدمات تربوية تلبي الاحتياجات التعلّمية للطلاب الموهوبين والمتفوّقين. يُحدِّد البيان، بصورة عامّة، الطلاب الموهوبين والمتفوّقين، ويذكر أسباب تقديم خدمات تربوية لهم، إضافة إلى ذكر هدف أو هدفين بارزين للبرنامج، ورسالة واضحة عن التزام المقاطعة التعليمية بتلبية الاحتياجات التعلّمية لهؤلاء الطلاب. كما يمكن تقديم بيانات الرسالة على صورة فقرات، أو نقاط، أو كليهما.

الأساس المنطقي

مثل أيّ عمل تجاري ناجح، تَستثمر المدارس الناجحة الموارد في وضع الرؤية، وتعزيز القيم؛ لأنّها تدرك أنّ ثقافة المجتمع تُحدِّد كيف يعمل الناس معًا نحو التميز، وتذكر أسباب ذلك.
ووَفقًا لما قاله نولينغ (Knowling, 2002): «يحبّ معظم القادة إعداد استراتيجيات، إلاّ أنّ الرؤية والقيم هي التي تنتج العمل الاستراتيجي. ومن شأن غياب الرؤية أن يؤدي إلى فشل أيّة استراتيجية، خاصّة استراتيجية التغيير» (ص ١٢٩). يساعد بيان الرسالة أعضاء الجماعة على فهم ما هو حاسم لنجاح أيّة مؤسسة أو برنامج ما، بما في ذلك برنامج تربية الموهوبين.

هناك العديد من الأسباب المهمة التي تستدعي وضع بيان رسالة واضح وقوي. وتقوم عبارات الرسالة بمهمة الإبلاغ عن البرامج التربوية المتاحة للطلاب الموهوبين وتشكيلها. ويمكن بيان الفلسفة الخاصّة بهؤلاء الطلاب واحتياجاتهم التربوية عبر مجموعة من العبارات المترابطة منطقيًا. وعليه، سوف يتمكّن التربويون، وأولياء الأمور، وأعضاء المجتمع الآخرون من فهم نظرة راسمي السياسات إلى تربية الموهوبين (Berg, CsiksZentmihyali, Nakamura, 2003, Starratt, 2003). كما أنّ بيان الرسالة الواضح، يُوفِّر للمستفيدين في المقاطعة نقطة مرجعية موثوقة لفهم الأسباب التي أدّت إلى اتخاذ القرارات والإجراءات المتعلقة بتربية الموهوبين والمتفوّقين (Raynor 1998, Knowling, 2002). وختامًا، يُعدّ بيان الرسالة القاعدة التأسيسية التي تُبنى عليها المهمات الأخرى المذكورة في هذا الدليل. (Lawrence, 2002)، كما يُعدّ المسوغ للملامح الرئيسة المتبقية.

المبادئ الإرشادية

- تُوضِّح عبارات الرسالة الأفكار الخاصّة بكيفية تطوّر الموهبة والتميّز.
- تُفسِّر عبارات الرسالة دواعي توفير الخدمات التربوية للطلاب.
- ترتبط العبارات – فلسفيًا – بالأهداف التربوية العريضة للنظام المدرسي.
- تعكس العبارات فهمًا لقوانين المقاطعة التعليمية وسياساتها.
- يجب أن تكون عبارات الرسالة واضحة وسهلة الفهم.

سمات بيان الرسالة عالي الجودة

الشمولية

- هل يُعرِّف البيان، بصورة عامّة، مفهوم المقاطعة التعليمية لكلمة «موهوب»؟
- هل يُوضِّح بيان الرسالة كيف يكون الطلاب موهوبين؟
- هل يعالِج البيان، على نحو واسع، الاحتياجات الفكرية، والاجتماعية، والعاطفية للطلاب الذين حُدِّدوا كموهوبين في مدارس المقاطعة التعليمية؟
- هل يُحدِّد البيان واحدًا أو اثنين من النتاجات الرئيسة طويلة الأمد للبرنامج والخدمات؟
- هل يعالِج البيان قضية المسؤولية؛ أيْ، مَنِ المسؤول عن تلبية احتياجات الطلاب ذوي التحصيل العالي؟

الأساس المنطقي

- هل يشمل البيان مبرِّرات قوية لتقديم البرامج والخدمات التربوية للطلاب الموهوبين والمتميِّزين؟
- هل اعتمد البيان على النظريات التي اختُبرت ودعمت البحث؟

التناغم

- هل تنسجم الرؤية التربوية للطلاب الموهوبين والمتميِّزين مع الأهداف التربوية العامّة للمقاطعة التعليمية، كما نصّت عليها الخطّة الاستراتيجية؟

الوضوح

- هل صيغ البيان بوضوح، مع اجتناب الرطانة التربوية، لكي يفهم المستخدمون (مثل: المعلّمين، والإداريين، وأولياء الأمور، والطلاب، والأفراد العاديين) القصد منه؟

مثال يحتاج إلى تعديل

ربّما يتمتّع الطلاب الموهوبون أكاديميًا في مدينة جونزفيل الأمريكية بخصائص تستدعي تعليمًا مختلفًا من حيث النوعية؛ لذا، فقد صُمِّم البرنامج الآتي لتوفير جوٍّ حافز للطلاب ذوي التحصيل المتوسّط:

السمة	١ لا يتوافر دليل	٢ دليل ضعيف	٣ دليل مقبول	٤ دليل كبير	٥ دليل قوي
الشمولية		X			
الأساس المنطقي	X				
التناغم	X				
الوضوح		X			

إجراءات لتحسين بيان المهمة

غالبًا ما يكون للأهداف والمعتقدات معنى أقوى عندما تُطوّر بالتعاون مع فريق من الأفراد المهتمين بالمشروع (Richardson, 1996)،؛ لذا، فإنّ الخطوة الأولى التي يُنصح بها في عملية المراجعة، هي تشكيل فريق عمل من التربويين لفحص السمات الأربع الآتية المحدّدة في بيان الرسالة ذي الجودة العالية فحصًا ناقدًا. (انظر الخطوة ٤).

١. على الرغم من أنّ بيان رسالة مدرسة مقاطعة جونزفيل الأمريكية ينصّ صراحة على أنّ الطلاب المتفوّقين أكاديميًا ربّما يحتاجون إلى تعليم مختلف اختلافًا نوعيًا، إلاّ أنّ هذا البيان يتضمن دليلاً ضعيفًا على الشمولية؛ لذا، فقد خطّط الفريق، عند مراجعته ذلك البند، معالجة الأمور الآتية أو توضيحها:

- ما شكل الموهبة ومجالات المواهب والتميّز التي أغفلها بيان الرسالة الحالي، كالإبداع مثلاً؟
- كيف يُطوّر الطلاب الموهبة؟ وماذا يمكن لمدرسة المقاطعة التعليمية أن تعمل لتكشف عن المواهب المستترة في مجال معين؟
- تعرّف هدف أو هدفين عريضين للخدمات التي تُقدّم للطلاب الموهوبين والمتفوّقين.
- مسؤولية المدرسة والمجتمع تجاه تلبية الاحتياجات التعلّمية لهذه المجموعة الطلابية.

٢. لم يُقدّم بيان الرسالة الأصلي مسوّغًا يُفسّر الحاجة إلى توفير الجوّ المناسب الحافز للطلاب ذوي التحصيل المتوسّط. كما احتاج فريق العمل إلى تبرير سبب توفير الخدمات التربوية لتلبية الاحتياجات التعلّمية لهؤلاء الطلاب. فمع أنّه قد لا يكون جزءًا من بيان الرسالة النهائي، إلاّ أنّ فريق العمل خطّط أيضًا لجمع دليل مبني على البحث يدعم تلك البيانات.

٣. لم يُظهر بيان رسالة جونزفيل – كما كُتِبَ أصلاً - أيّ دليل على التناغم بين الأهداف والبرامج الأخرى داخل تلك المدرسة. ومن أجل تشكيل الخطط المستقبلية، والتأثير إيجابيًا في قرارات المقاطعة التعليمية؛ يجب على بيان الرسالة أن يعكس عمق الروابط بين الأهداف التربوية العريضة لمدرسة المقاطعة، والأهداف العريضة للخدمات المتوافرة للطلاب الموهوبين والمتفوّقين.

٤. وأخيرًا، فقد حدّ الإيجاز واستخدام المصطلحات التربوية (مثل الفروق النوعية) في بيان الرسالة الأصلي من وضوح الوثيقة وقيدّه. وبعد الانتهاء من معالجة المشكلات الأخرى كلّها، يعتزم الفريق الطلب إلى عينة واسعة من الأفراد قراءة هذه الوثيقة. وبناءً على التغذية الراجعة من هؤلاء الأفراد، سوف يُبسِّط فريق العمل التفاصيل واللغة، أو يُغيِّرهما لتضمينان وضوح مكوّنات الوثيقة للناخبين جميعهم.

المثال المُعدَّل

تتركز رسالة مدرسة جونزفيل الأمريكية على ضمان حصول كلّ طالب على فرص متساوية في برنامج ملائم من الخبرات التربوية. ويدرك مجلس إدارة المدرسة أنّ بعض الطلاب يمتلكون، أو يقدرون على امتلاك قدرات تعلّمية استثنائية. وبما أنّ هؤلاء الطلاب ينحدرون من مختلف الطبقات الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والإثنية، فإنّ مجلس إدارة المدرسة أكّد الآتي:

- تنفيذ التعديلات الخاصّة بالمناهج، كما وُصِفَت في تصميم برنامجنا الشامل، داخل غرفة الصف العادية؛ لتوفير مستويات مستمرة من التحدي للطلاب كافة، بمَنْ فيهم أولئك الذين يمتلكون مواهب وميزات فريدة. (انظر الفصول: ٧، ٨، ١٧).
- إجراء ترتيبات خاصّة واسعة داخل الصفوف العادية ومجتمع المدرسة، إضافة إلى المجتمع المحلي؛ لتوفير تعليم متخصّص يتكامل مع المنهاج العادي والحاجات الذهنية والاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين والمتفوّقين.
- تولي مدرسة المقاطعة والمجتمع المحلي مسؤولية ضمان:
  - مواصلة تعرّف الطلاب الموهوبين والمتفوّقين.
  - تقديم الخدمات التربوية المناسبة والنظامية لتلبية الاحتياجات التعلّمية الفريدة للطلاب الموهوبين والمتفوّقين.

بعد ذلك، صمّم فريق العمل بيان الرسالة المذكورة آنفًا تصميمًا دقيقًا بصورة نقاط. وقد كان بإمكانهم التعبير عن المعلومات نفسها في فقرة أو فقرتين، كما في المثال الآتي:

> يعتقد مجلس تربية سميث فيل بوجود طلاب موهوبين تتطلب مقدرتهم الفكرية، ومعدّل سرعتهم في التعلّم، وقدرات الإبداع الكامنة لديهم خبرات منفصلة عن الغرفة الصفية العادية، لكنّها مرتبطة بها. وبما أنّ هؤلاء الطلاب قد أظهروا أداءً عاليًا، وميلاً إلى التحصيل المرتفع في المجالات الفكرية، أو الفنية، أو الإبداعية، إضافة إلى امتلاكهم قدرات القيادة والتفوّق في ميادين أكاديمية معينة؛ فهناك ضرورة إلى تزويدهم بخبرات وبيئات تعلّم متنوّعة ومناسبة ومستمرة تدمج احتياجاتهم الأكاديمية والنفسية والاجتماعية معًا. وبطبيعة الحال، فنحن نتحمّل مسؤولية تزويد الطلاب بالبدائل التربوية التي تُوسّع معارفهم وتتحدّاها، وتُؤكّد، في الوقت نفسه، تطوير قدرات متعلّمين مستقلين موجّهين ذاتيًا، يطرحون الأسئلة باستمرار، ويحلّلون المعلومات والأفكار، ويركّبونها، ويقدّمونها.

نحن نؤمن كذلك بأنّ الطلاب الموهوبين هم أفراد وأعضاء من المجتمع لديهم قدرات كامنة يستدعي اكتشافها، وتحقيقها، وتطويرها تضافر جهود العاملين في المدرسة على اختلاف مواقعهم. وفي ظلّ هذه الفلسفة، تتحمّل الهيئة التدريسية كلّها مسؤولية تلبية احتياجات الطلاب الموهوبين؛ عن طريق تعرّف مواهبهم وقدراتهم وتطويرها. كما تتطلب هذه الفلسفة شراكة قوية بين النظام المدرسي والمجتمع أيضًا. ولدى مقارنة الصياغتين المختلفين ببعضهما بعضًا، سنلاحظ أنّ كلا البيانين بدأ بتعريف واضح للموهبة، ووصف خدمات البرامج التي تتناول الاحتياجات المعرفية والوجدانية للطلاب، إضافة إلى الخدمات التي يمكن توفيرها في المجتمع الأوسع. وأخيرًا، فقد تطرّقت البيانات إلى مسؤولية مدرسة المقاطعة إزاء توفير مستويات تتصف بالتحدّي المتواصل للطلاب كافة، بمَنْ فيهم الموهوبون والمتفوّقون.

خطّة استراتيجية لصوغ بيان رسالة خاصّة بتربية الموهوبين والنابغين أو مراجعتها

الهدف: كتابة بيان رسالة خاصّة بتربية الموهوبين والمتفوّقين أو مراجعتها.

الدليل: بيان رسالة مكتمل بخصوص تربية الطلاب الموهوبين والمتفوّقين.

المهام: كتابة بيان رسالة، أو مراجعة بيان رسالة موجود حاليًا.

الجدول الزمني: ٢٣ إبريل – عقد اجتماع للفريق الخاصّ المكلّف بكتابة أو مراجعة بيان رسالة خاصّة بتربية الموهوبين (قد يكون هذا الفريق لجنة فرعية منبثقة عن لجنة التخطيط الاستراتيجي لمقاطعة المدرسة).

٨ مايو – إرسال مسوّدة الوثيقة إلى أعضاء فريق المهمة الخاصّة لمراجعتها وتحريرها.

٢٠ مايو – توزيع المسوّدة على عينة واسعة من الأفراد لمراجعتها.

٢٧ مايو – تقديم بيان الرسالة المكتمل إلى مجلس الإدارة ومدير المدرسة لإقراره بصورة نهائية.

نموذج لصياغة فقرات الرسالة أو مراجعتها

ملحوظة: المادة في هذا الجزء ملخّصة في الجدول المرفق.

السمة	السؤال المحوري	تفكيرنا (رأينا)
الشمولية	ما المقصود بالموهبة؟	
	هل تتطوّر الموهبة؟ هل هي ميزة موروثة؟	
	كيف تختلف الاحتياجات الفكرية والاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين والمتفوّقين عن أقرانهم من العمر الزمني نفسه؟	
	ما أهمية تلبية احتياجات التعلّم الفريدة هذه؟	
الأساس المنطقي	ما المبرّر أو الحافز لتوفير الخدمات التربوية للطلاب الموهوبين والمتفوّقين؟	
	هل تعتمد الإجراءات التربوية على فهم سياسات ولاية المقاطعة وأنظمتها المتعلقة بتربية الموهوبين؟	
	ما قاعدة البحث التي تدعم استنتاجاتنا؟	

السمة	السؤال المحوري	تفكيرنا (رأينا)
الإتساق الداخلي	ما الرابط بين الأهداف التعلّمية العريضة للطلاب الموهوبين والمتفوّقين، والأهداف التعلّمية للطلاب جميعهم في المقاطعة أو في النظام التعليمي؟	
الوضوح	هل اللغة واضحة وخالية من الرطانة التربوية؟ هل هي مكتوبة بأسلوب يجعل القُرّاء كافة يفهمون القصد من الوثيقة؟	

إرشادات مهمّة

تذكرّ عندما تبدأ بصياغة بيان الرسالة أنّ "تشكيل الرؤيا يتمّ، عادة، من خلال النظر إلى كلّ من الداخل والخارج؛ النظر إلى الأفراد داخل المدرسة، والنظر إلى التحديات خارج المدرسة التي تواجه المجتمع والأفراد، والتحديات التي يُفترض من المدارس أن تُهيّئ الصغار للتعامل معها (Starratt, 1995, P.160). ربّما تساعدك الأسئلة الآتية على التفكير في عملية كتابة بيان الرسالة، إضافة إلى النتاج النهائي:

- هل بيان رسالتنا شامل؟
- هل يشمل بيان رسالتنا المبرّر أو الأساس المنطقي لتوفير الخدمات التربوية للطلاب الموهوبين والمتفوّقين؟
- هل يتّسق بيان رسالتنا مع الأهداف التربوية العريضة المرسومة للطلاب كافة في النظام أو المقاطعة؟
- هل حدّدنا المسؤول عن تلبية الاحتياجات التعلّمية لهؤلاء الطلاب؟
- هل كُتب بيان رسالتنا بمفردات مألوفة؟
- هل القَصد من بيان الرسالة واضح للقُرّاء كافة؟

ومع أنّ هذا الفصل يبحث في كيفية كتابة بيان الرسالة، فإنّ من المهم التفكير في ما سيحدث عند اكتمال البيان. كيف سيُستعمل بيان الرؤية والقيم لتوجيه تطوير البرنامج والخدمات المخصّصة للطلاب الموهوبين؟

ختامًا، سوف يتولى مُنسّق تربية الموهوبين وأعضاء فريق المهمة الخاصّة والإداريون مسؤولية تنفيذ بيان الرسالة.

نصيحة للممارس المنفرد

على الرغم من أنّ بناء الإجماع هو أحد أهمّ الفوائد الجانبية لصياغة بيان الرسالة، إلاّ أنّ المعلّم المنفرد قد يحصل على مردود إيجابي من شرح رؤية مثالية للتعليم المخصّص للطلاب الموهوبين والمتفوّقين في مقاطعته. ابدأ بجمع البيانات الخاصّة بأهداف المدرسة والمقاطعة ورسالتهما، إضافة إلى السياسات والقرارات ذات العلاقة بتربية الموهوبين. بعد ذلك، ابحث عن أمثلة على بيانات الرسالة بوساطة شبكة الإنترنت، أو من المقاطعات التعليمية المجاورة لتُعينك على توجيه تفكيرك. أمّا إذا عجزت عن تجميع فريق مهمات خاصّة يساعدك على تطويرّ الرسالة، فحاول الحصول على تغذية راجعة من بعض أصحاب الدراية والخبرة الذين يعرفون طلابك ونظام مدرستك جيدًا. وحالما تكون راضيًا عن نصّ الرسالة المُنقّح والدقيق، كن مستعدًا لإشراك مجتمع مدرستك في هذه الرؤية، ثمّ ابدأ العمل.

REFERENCES

Berg, G. A,. Csikszentmihalyi. M, & Nakamura, J. (2003). A mission possible? Enabling good work in higher education. Change. September-October, 41-47.

Knowling, R. (2002). Why vision matters. In F. Hesselbein & R. Johnston (Eds). On mission and leadership (pp. 128-140). San Francisco: Jossey-Bass.

Lawrence, D. M. (2002). Maintaining a mission: Lessons from the marketplace. In F. Hesselbein & R. Johnston (Eds), On mission and leadership (pp. 89-101). San Francisco: Jossey-Bass.

Raynor, M. E. (1998). That vision thing: Do we need it? Long Range Planning, 31, 368-376.

Richardson. J. (1996). If you don't know where you're going, how will you know when you arrive? School Team Innovator, September. Retrieved September 5, 2004, from www.nsdc.org

Starratt, R. J. (1995). Leaders with vision: The quest for school renewal. Thousand Oaks, CA: Corwin.



تطوير تعريف للموهبة

• سيدني م. مون Sidney M. Moon

"التعريفات إمّا تَحُدُّ من النزاع، وإمّا تُنهيه".
ناثانيال إيمونز، لاهوتي أمريكي من القرن التاسع عشر .

في الاقتباس أعلاه، يُنبّهنا إيمونز لأهمية التعريفات. فالتعريفات الواضحة تدعم الفهم العام، وتُعزّز التقدّم نحو أهداف تفصيلية، كما أنّها تمنع التعريفات المركّبة أو غير المكتملة التي يمكن أن تؤدي إلى إساءة الفهم، والاختلاف في الرأي، أو تؤدي – في أحسن الأحوال- إلى تقدّم متقطّع.

ولأكثر من قرن، تمسّك الباحثون وأصحاب نظريات تربية الموهوبين بتعريف واضح لمفهوم الموهبة. ويعود جزء من الصعوبة المتصلة بتعريف واضح للمصطلح إلى أنّ فهمنا الموهبة تغيّر تغيّرًا جذريًا في (١٢٥) عامًا الأخيرة؛ إذ كان يُعتقد سابقًا أنّ الذكاء عمل صارم. أمّا اليوم، فإنّه يمكن للذكاء – إضافة إلى الموهبة والتفوّق- أن يتصل بمنظومة سلوكات (Renzulli, 1978)، ومهارات، وقدرات محدّدة دقيقة (Bamberger, 1986)، وبأشكال متعدّدة (Sternberg, 1985; Gardner, 1983).

يتضمّن تقرير مارلند (Marland ,1972)، وتقرير فدرالي آخر أكثر حداثة بعنوان: " التميّز الوطني: قضية تطوير موهوبي أمريكا"(National Excellence: The Case for Developing America's Talent) الصادر عن وزارة التربية في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٩٣ مصطلحين اثنين، هما: الموهبة، والتفوّق. أمّا التعريف الاتحادي المُتَضَمّن في مُقدّمة لتقرير اتحادي حديث، فإنّه يُهيمن على تعريفات معظم الولايات. كذلك نجد أنّ الموهبة الفكرية العامة، وهي أكثر مجالات الموهبة شيوعًا، قد حدّدتها (٣٥) ولاية أمريكية، أو (٧٠٪) من الولايات الأمريكية (مجلس مديري الولاية، والرابطة الوطنية للطلاب الموهوبين، ٢٠٠٢) . كما رأت عدّة ولايات أمريكية أنّ الموهبة تتمثّل في الاستعداد الأكاديمي المُحدّد، والتفكير الإبداعي، والقُدرة المتقدّمة في الفنون الجميلة، والفنون الإبداعية، والبراعة في القيادة.

في هذا الفصل من الدليل، تستكشف سيدني مون الاختلاف بين التعريفات المفاهيمية والإجرائية،

والحاجة إلى تشكيل رابط بينهما داخل المقاطعة التعليمية. فعندما يكتب المدرِّسون والمُنسّقون لبرامج تربية الموهوبين تعريف مقاطعتهم للموهبة، يجب عليهم أن يكونوا متنبهين لتحذير إيمونز، وللسياقات الاجتماعية والسياسية، والدراسات الإحصائية للمتعلّمين في مقاطعتهم، وأهمية التعريف الذي يوجدونه. فكثير من الأمور تعتمد على ذلك، بما فيها إجراءات تعرّف الموهوبين، وأهداف البرنامج، وتصميم البرامج، والمنهاج، والموازنة، ومصادر التعلّم، والسياسات، والتخطيط الاستراتيجي. لذا، يُعدّ هذا الفصل الرابط القوي لمعظم فصول هذا الدليل.

التعريف

هنالك نمطان من التعريفات للموهبة: مفاهيمية، وإجرائية. تعتمد التعريفات المفاهيمية على نظريات الموهبة، وتُدمج في بيان مهمة المقاطعة التعليمية الخاص بالموهوبين والنابغين، كما تُعرّف التركيب العقلي للموهبة، وطبيعة الطلاب الموهوبين من الناحية النظرية التجريدية. أمّا التعريفات الإجرائية، فتُوفّر إرشادًا مُحدّدًا وملموسًا لكيفية تقييم مفهوم الموهبة، وتطابقها في سياق معين، ولهدف مُحدّد. كما تُعَدّ أمثلة دقيقة على تعريفات مفاهيمية أكثر عمومية، وهي ترتبط بإحكام بإجراءات تعرّف الموهوبين. تنتقي المقاطعة التعليمية، بصورة عامة، تصوّرًا واحدًا للموهبة ليكون قاعدة لبرامج الموهوبين في المقاطعة، ثمّ تضع بعد ذلك تعريفات إجرائية ذات علاقة بكلّ الخدمات المقدّمة. وهكذا، تربط تعريفات الموهبة بيانات الرسالة الواسعة بخدمات البرنامج التفصيلية من خلال إجراءات تعرّف الموهوبين.

الأساس المنطقي

لقد تغيّرت مفاهيم الموهبة مع مرور الوقت (Tennenbaum, 2000)، وتأثّرت نظريات الموهبة بالثقافة، والسياسة، ونتائج البحث العلمي (Moon & Rosselli, 2000). ولأنّ الموهبة تُعدّ مفهومًا جدليًا - نوعا ما- في البيئة المدرسية، فمن المهم للمقاطعات التعليمية أن تدرس نظريات مختلفة للموهبة، وتختار تعريفًا مفاهيميًا متناغمًا مع القانون الحالي في أيّة ولاية أمريكية، الذي يُعرِّف الموهبة، والنظرية السائدة، والبحث، وقيم معظم المستفيدين في المقاطعة.

تاريخيًا، كان الاتجاه ينحو من المفاهيم الفكرية الضيقة للموهبة إلى تعريفات أكثر شمولية واتّساعًا. فقد عَرّف العلماء الأوائل، أمثال لويس تيرمان، وليتا هولنجورث (Lita Hollingworth, Lewis Terman) الموهبة أنّها القدرة على تحصيل علامات عالية جدًا في اختبارات الذكاء الفردي (Terman, 1925; Hollingworth 1942, 1926). لقد عَرّف هؤلاء العلماء الموهبة بصفتها قدرة متقدّمة في التفكير والتعلّم أساسًا. أمّا العلماء الحاليون، فيَعُدّون الموهبة أوسع وأشمل؛ إذْ يتحدث جاردنر (Gardner) مثلاً عن ذكاءات متعدّدة، يمكن قياس ثلاثة منها فقط في اختبارات الذكاء التقليدية (Gardner, 1999, 1983)، في حين يفهم سيترنبرج الموهبة بصفتها خبرة نامية؛ أي طريقة أكثر ديناميكية لتَفّهم القدرات المتقدّمة (Sternberg, 2000). أمّا رنزولي، فيركّز على تطوّر السلوكات التي تدلّ على موهبة ما (Renzulli, 1986, 1978)، كما يؤمن بأنّ الإنجازات تتطلب قدرات فوق المتوسط، وتجمع معها الإبداع والالتزام بالمهمة. وفي المقابل، يجمع جانييه العديد من أكثر هذه المفاهيم حداثة في نظرية معقّدة للموهبة تنصّ على " أنّ القدرات الخام متعدّدة الأنواع، تُحوّل إلى مواهب واضحة عبر عملية طويلة الأمد، تتضمن محفّزات

بينشخصية وبيئية" (Gagne', 2000, 1999, 1985). وقدّم جانييه أيضًا مقترحًا راعى فيه تصنيفات الفئات الفرعية (subcategories)، أو مستويات الموهبة، ضمن أيّ حقل معرفة معيّن (Gagne', 1998).

يمكن تلخيص النماذج المتعدّدة للتعريفات المفاهيمية في خمس فئات، هي:

١. اعتماد تعريفات القياس السيكومتري (Psychometric Definition) على علامات الاختبار. فمثلاً، عَرّف لويس تيرمان (Lewis Terman, 1925) الموهبة أنّها إحراز المتعلّم علامات أكثر من (١٤٠) علامة في اختبار ستانفورد – بينيه لمعامل الذكاء (Stanford – Binet IQ). أمّا جوليان ستانلي وزملاؤه (Julian Stanley, 1996; Benbow, Stanley, 1983)، فيحصرون الموهبة بالعلامات المرتفعة في اختبار المستوى الأعلى لقياس القدرة في الرياضيات، أو التفكير والاستنتاج الشفهي الكلامي. ويمكن توظيف هذه التعريفات بسهولة كبيرة في مهمة ما؛ لأنّها في الحقيقة أمثلة لمواقف معيّنة يُدَمج فيها التعريفان المفاهيمي والعملياتي معًا، وقد تبنّت بعض الولايات الأمريكية تعريفات القياس السيكومتري للموهبة.

٢. اعتماد التعريفات العصبية البيولوجية (Neurobiological Definition) على نتائج الأبحاث في علم الأعصاب، و/أو العلم المعرفي. ومن الأمثلة عليها: الذكاءات المتعدّدة عند جاردنر، والذكاءات التحليلية، والإبداعية، والعملية عند ستيرنبرج (Gardner, 1999; Clinkenbeard & Sternberg, 1995; Sternberg, 1985). وفي الحقيقة، فإنّ توظيف هذه التعريفات في الاختبارات القياسية المعيارية، هو أكثر صعوبة منها في اختبارات القياس السيكومتري، حيث تُوظّف عادة بمقاييس متعدّدة، تشمل الاختبارين عند توافرهما، إضافة إلى التقييمات المعتمدة على الأداء.

٣. اعتماد التعريفات الإبداعية – الإنتاجية (Creative – Productive Definition) على استكشاف سير حياة البالغين من المُبدعين المُنتجين، مثل مفهوم رنزولي ثلاثي الحلقات للموهبة (Renzulli, 1978). تُوظّف هذه التعريفات باستعمال أدوات قياس متعدّدة، تشمل: الاختبارات المعيارية القياسية للقدرة الذهنية، والتحصيل الأكاديمي وتوحيدهما مع التقييمات الموثوق بها، والمقابلات، والمعلّمين، والنظراء، والترشيحات الذاتية، وكذلك أدوات القياس الموضوعية الأخرى للموهبة الكامنة.

٤. تأكيد تعريفات التحليل النفسي – الاجتماعي (Psychosocial Definition) على دور كلّ من الفرد والبيئة في تطوير الموهبة. ويُعدّ تانينبين (Tannenbain, 1968)، وجانييه (Gagne', 2000) مثالين على العلماء الذين طوّروا مفاهيم التحليل النفسي الاجتماعي للموهبة. يصعب توظيف هذه التعريفات؛ لأنّها عامّة، وفضفاضة جدًا، وتُوفّر أوسع إطار عمل ممكن للموهبة. ونتيجة لذلك؛ فهي لا تُوفّر توجيهات كثيرة لإيجاد تعريفات وظيفية لخيارات برامج مُحدّدة.

٥. اعتماد التعريفات المركّبة (Composite definitions) على منظورات نظرية متعدّدة؛ فتعريفات الموهبة الواردة في تقرير مارلند لعام ١٩٧٢، وتقرير "التفوّق الوطني" (National Excellence Report) لعام ١٩٩٣، يتبنيان التعريفات المركّبة للموهبة في البيئات المدرسية (US Departement of Education, 1993; Marland, 1972). أمّا جون فيلدهونزن (John Feldhusen, 1955)، فقد طوّر تعريفًا مركّبًا يُسمّى (TIDE)، يُسلّط الضوء على تعرّف الموهبة وتطويرها في أربعة حقول لبيئات مدرسية. كما أنّ التعريفات القانونية غالبًا ما تكون تعريفات

مركّبة تشكّلت وفقًا لتعريف تقرير مارلند الأصلي. أمّا قانون جايكوب جافيتز لتربية الطلاب الموهوبين والنابغين (Jacob Javits Gifted and Talented students Education Act)، فيشمل تعريفًا مركّبًا للموهبة، وكذلك الحال مع كثير من التعريفات في عدّة ولايات أمريكية أخرى. تُوظّف التعريفات المركّبة بإجراءات قياس متعدّدة ومحدّدة لكلّ مجال من مجالات الموهبة قيد البحث (المجال الفكري، والأكاديمي، والإبداعي، والفنون البصرية والأدائية، والقيادة مثلاً).

المبادئ الإرشادية

- الموهبة هي بناء اجتماعي يتأثّر بالثقافة، والقيم، والسياسات.
- يجب أن تعكس تعريفات الموهبة أحدث النظريات والبحوث.
- يجب أن تعكس تعريفات الموهبة التعريفات القانونية، أو تعريفات الولاية.
- يجب أن تعكس تعريفات الموهبة البيئة التي تُطبّق فيها.
- تُؤمّن التعريفات الفاعلة للموهبة القاعدة التي يُبنى عليها تعرّف الموهوبين، والبرامج المخصّصة لهم.

سمات التعريف عالي الجودة

الصفة القانونية

- إلى أيّ مدى يعكس التعريف التعريفات القانونية الحالية للموهبة؟

الصحة

- ما الأسس البحثية والنظرية للتعريف؟
- على أيّ بحث و / أو نظرية يعتمد التعريف؟
- إلى أيّ مدى يتّسق التعريف مع البحث و / أو النظرية؟

الملاءمة أو المعقولية

- ما ملامح التعريف التي تلائم طلابنا وسياقنا التربوي الخاص (عمر الطلاب، ومستوى المراحل التعليمية المخدومة مثلاً)؟

العدالة

- إلى أيّ مدى يخلو التعريف من التحيّز الثقافي والإثني والجنسي (من حيث الذكورة، والأنوثة)؟

الوضوح

- إلى أيّ مدى سيكون التعريف واضحًا ومفهومًا للدوائر الانتخابية جميعها؟

المنفعة أو الفائدة

- إلى أيّ مدى يُوفّر التعريف دليلاً إرشاديًا على تطوير الخدمات التربوية الخاصة بالموهوبين؟

مثال يحتاج إلى تعديل

مقاطعة مالكومفيل التعليمية (أ)، هي مقاطعة تعليمية مدينية واسعة، ومتعدّدة الثقافات في أمريكا، وهي تُحدّد الموهبة بالعلامات التي تتجاوز (١٣٠) في اختبار الذكاء الفردي. كما تُعرِّف الموهبة على النحو الآتي: "الموهبة هي قدرة استثنائية على التعلّم والإبداع".

إجراءات للتعديل

إذا احتاج تعريفك إلى تحسين واحدة أو أكثر من السمات ذات الجودة العالية، عليك اعتبار الخطوات الواردة في الجدول الآتي من التصنيف.

جدول (١: ٣): تصنيف التعريف.

السمة	١ لا يتوافر دليل	٢ دليل ضعيف	٣ دليل مقبول	٤ دليل كبير	٥ دليل قوي
التزام القانون (القانونية)			X		
الصحة	X				
الملاءمة (المعقولية)	X				
العدالة (الإنصاف)		X			
الوضوح		X			
الفائدة (المنفعة)		X			

- القانونية: أَعِد النظر في التعريفات القانونية التي تنطبق على مقاطعتك، ثمّ كوِّن تعريفًا جديدًا يعكس التعريفات القانونية المتداولة الحالية، واحتياجات طلابك.
- الصحة: أعد النظر في النظريات الحالية للموهبة، وفي التقارير الخاصة بتربية الموهوبين، ثمّ اختر واحدًا أو أكثر من تلك التي تتفق مع قيم مقاطعتك والبيئة المحيطة؛ لتخدم بصفتها إطارًا نظريًا لتعريفك.
- الملاءمة أو المعقولية: أَعِد النظر في التعريف في ضوء المصادر المتوافرة. وإن لَزِمَ الأمر، فَنَقِّحه حتى يسهل توظيفه وتطبيقه.
- العدالة والإنصاف: تخلص من أيّة لغة متحيّزة، وأَدْخِلْ أيّة بيانات دقيقة تشير إلى أنّ برنامجك سيخدم الطلاب على اختلاف مجموعاتهم الثقافية والاقتصادية.

- الوضوح: اطِلب إلى مجموعة متنوّعة من المستفيدين، قراءة المسودة، وتقديم اقتراحات للتحسين. أَعلمهم أنّك ترغب في معرفة إن كانت هناك أجزاء يصعب فهمها. بعد ذلك، عدِّل معتمدًا على التغذية الراجعة التي تحصل عليها، وكرّرها.
- الفائدة أو المنفعة: اسأل عينة من القياديين (المديرون، والمراقبون، وأعضاء مجلس إدارة المدرسة،...، إلخ) في مقاطعة مدرستك إن كانوا يعتقدون أنّ التعريف سيُوفِّر الإرشاد والتوجيه لتطوير برامج تربية الموهوبين أم لا.

المثال المُعدّل

بعد حضور دورة في تربية الموهوبين في جامعة محلية، قرّر عضوان من لجنة التخطيط ذات القاعدة العريضة في مالكومفيل إعادة النظر في الوضع الراهن والتعريفات المحلية للموهبة؛ لأنّها محدودة في المجال، ولا تخدم السكان على نحو جيد. لقد فهما أنّ مقاطعتهما تحصر الطلاب الموهوبين بأولئك القادرين على إحراز علامة أعلى من (١٣٠) في اختبار معياري لقياس الذكاء، وأنّ هذا التعريف كان يقيس سرعة العمليات العقلية ودقّتها، مع تركيز الضوء على الطلاب الموهوبين عقليًا. ولهذا، فقد أوصت لجنة تخطيط مالكومفيل بأن ينظر مجلس التربية في إمكانية توسيع التعريف المحلي لخدمة مزيد من الطلاب. وقد أقرّ مجلس تربية المقاطعة بأنّ الطلاب الموهوبين يُشكّلون شريحة مهمة من أفراد المجتمع يجب خدمتها. كما يجب أن تشمل هذه الخدمة الطلاب الموهوبين أكاديميًا، وإبداعيًا، وفنيًا. لذا، فقد وافق المجلس على توصية لجنة التخطيط لوضع تعريف جديد ومركّب اشتُقّ من تقرير التفوّق الوطني (وزارة التربية في الولايات المتحدة الأمريكية، ١٩٩٣)، وجاء فيه:

> " الموهوبون هم الأطفال والشباب الذين يمتلكون مواهب متميّزة، أو يُظهرون القدرة على الأداء بمستويات إنجاز عالية، وعلى نحو لافت للنظر، مقارنة بآخرين في مثل عمرهم، وخبرتهم، وبيئتهم. ويُظهر هؤلاء قدرة عالية الإنجاز في المجالات الفكرية، والإبداعية، و / أو الفنية ...، أو يتفوقون في حقول أكاديمية مُحدّدة. وعليه، فإنّهم يحتاجون إلى خدمات أو أنشطة لا تُقدّمها المدارس عادة ... كما أنّ المواهب المتميّزة موجودة لدى الأطفال والشباب من مختلف الجماعات الثقافية، وعبر الطبقات الاقتصادية كلّها" (ص ٢٦).

وقد أعلن مجلس تربية مالكومفيل أنّ هذا التعريف الأوسع يتّسق وتعريف ولايتهم، لكنّه أكثر ملاءمة للتطبيق في المجتمعات متعدّدة الثقافات.

خطّة استراتيجية لصياغة تعريف للموهبة أو تنقيحه

الهدف: كتابة تعريف للموهبة يتّسق مع تشريع الولاية، والسياسة المحلية، وبيان فلسفتنا؛ للاسترشاد به في تعرّف الموهبة، وتطويرها في مقاطعتنا التعليمية.

الدليل: توفير تعريف مكتوب ومكتمل مع قائمة بالمصادر، ثمّ الرجوع إليها لدى تطوير التعريف.

المهام وجدول الزمني:

أ. اختر فريق الكتابة (يُفضّل أن يكون الفريق ذاته الذي سيعمل على صياغة بيان الرسالة). (فترة الصيف)

ب. اقرأ النظريات الحالية الخاصّة بالموهبة وناقشها، ثمّ لخّص كلّ منها باختصار. (فترة الخريف)

جـ. اقرأ التشريعات المتعلقة بالولاية و / أو السياسة المحلية حول الموهبة، ثمّ ناقشها. (فترة الخريف)

د. ناقش الاحتياجات والقيم والثقافة الخاصّة بمجتمع مقاطعتنا التعليمية. (فترة الخريف)

هـ. توصّل إلى إجماع حول تعريف راسخ وملائم له علاقة بالمفاهيم. (فترة الشتاء)

و. جد مصفوفة للتغذية الراجعة باستعمال الميزات عالية الجودة، التي جرى تطويرها في الخطوة السابقة. (فترة الشتاء)

ز. وَزِّع المسودة ومصفوفة التغذية الراجعة على المستفيدين الرئيسيين. (فترة الشتاء)

حـ. عَدِّل التعريف بناءً على التغذية الراجعة. (فترة الربيع)

ط. اختبر التعريف بترجمته في مثال أو مثالين كعينة للتعريفات العملياتية (إجراءات تعرّف الموهبة) لمكوّنات البرنامج على مستويات تطويرية مختلفة، ومراجعته مرّة أخرى كلّما دعت الحاجة. (فترة الربيع)

ي. اسعَ إلى تبنّي التعريف عبر القنوات المناسبة كلّها (مثل: الإداريين، وموظفي المكتب الرئيس، ومجلس التربية). (فترة الربيع)

ك. ادمج التعريف في بيان الوضع التعليمي. (فترة الربيع)

أسئلة لتوجيه ابتكارنا نحو تعريف الموهبة

جدول (٢ :٣): قائمة شطب خاصّة بجودة التعريف.

السمة	سؤال التركيز	رأينا
التزام القانون (القانونية)	- ما القانون والتشريع الذي يحكم تربية الموهوبين في ولايتنا و/ أو وطننا؟	
	- هل توفِّر التعريفات القانونيةللموهبة، لتي نحتكم إليها، تعريفات صحيحة وكافية للموهبة تصلح لمقاطعتنا؟	
الصحة والرسوخ	- ما أكثر نظريات الموهبة تناغمًا مع فلسفتنا الناشئة وقيمنا؟	
	- ما تعريف النظريات الحالية للموهبة؟	
	- أيّ نظريات الموهبة تحظى بدعم أكثر من البحوث الحالية؟	
	- ما نموذج التعريف الذي نحتاج إلى تبنّيه (القياس السيكومتري، المعرفي / الإدراكي، الإبداعي/ الإنتاجي، التحليل النفسي الاجتماعي، المركّب)؟ لماذا؟	
	- ما هو المعيار الذي يتعيّن علينا استخدامه لاختيار نظرية للموهبة التي سوف نستخدمها لصياغة تعريفنا المفاهيمي؟	
الملاءمة (المعقولية)	- هل التعريف المفاهيمي الذي اخترناه ملائم للتطبيق في محيط المدرسة؟	
	- هل سيعمل التعريف المفاهيمي بصورة جيدة في المستويات التطويرية جميعها؟	
	- هل نستطيع تطبيق تعريفنا المفاهيمي على بيئتنا وفقًا للمصادر المتوافرة لدينا؟ إن كان الجواب بالنفي، ما احتمالات توافر المصادر الإضافية لعملية التطبيق؟	
العدالة (الإنصاف)	- هل سيساعدنا هذا التعريف المفاهيمي على تطوير المواهب، وتعرّفها، وخدمة طلاب من بيئات ذات خلفيات وثقافات متنوّعة؟	
	- هل يمكن توظيف هذا التعريف المفاهيمي بطرائق تخلو من المحاباة؟	
الوضوح	- هل سيفهم المستفيدين كافة تعريفنا المفاهيمي؟	
	- هل تعريفنا المفاهيمي خالٍ من الرطانة؟	
المنفعة (الفائدة)	- هل يُوفّر تعريفنا المفاهيمي توجيهات مفيدة لدى تطوير خدمات برنامجَ تربية الموهوبين؟	
	- هل يمكن توظيف تعريفنا المفاهيمي في إجراءات معيّنة لتعرّف الموهبة؟	

نصيحة للممارس المنفرد

إنّ أهمّ ما يجب على الممارس المنفرد القيام به لدى تطوير تعريف للموهبة، هو معرفته الذاتية بشأن التعريفيْن الخاصّيْن بها، والسياقات التي يُستعملان فيها. وسوف تساعد هذه المعرفة الممارس المنفرد على تعزيز وتبنّي تعريف يتّسق والبحث الجاري عن الموهبة، والقوانين، والسياسات الحالية التي تحكم المقاطعة، وعدد طلابها، وقيم المجتمع المحلي. أمّا الأمر الآخر المهمّ الذي يجب عليه القيام به، فهو ضمان إضافة مدخلات واسعة إلى عملية اعتماد التعريف لدعمه وتعزيزه. وتتمثّل إحدى الطرائق في ترأّس فريق مهمة خاصة، أو لجنة، أو مجموعة تخطيط يكلفها مدير المدرسة، أو مجلس التربية، بالعمل على مهمة تبنّي تعريف يتّسق مع البحث الحالي، ويكون فاعلاً في البيئة المحلية (انظر الملحق (أ) الخاصّ بإجراءات تأسيس اللجنة الاستشارية).

Must-Read Resources

من الصعب انتقاء عدد قليل من المصادر الضرورية للقراءة لتوجيه التعريف السليم للموهبة، فهذا مجال يتطلب قراءة مكثفة و/أو مساعدة مستشار خبير في تربية الموهوبين. والمصادر التي أوردناها تاليًا توفّر مجرد بداية بسيطة لتلمس طريق بعض القضايا ذات العلاقة. ويمكن لفريق العمل بعد قراءة هذه المصادر أن يقرؤوا ملخص أحد الفصول عن تعريفات الموهبة، ويمكن لأي عضو بعد ذلك أن يصبح "خبيرًا" في واحد أو أكثر من مفاهيم الموهبة الواردة في النص من خلال قراءة العمل النظري الأول وتلخيصه. وعلينا أن نعترف أنه لا توجد طريق مختصر لوضع تعريف مناسب للموهبة، ولهذا، يجب على كل من يحاول وضع تعريف للموهبة أن يقرأ ويناقش ويتأمّل كثيرًا. وهذه بعض المصادر الضرورية للقراءة:

Moon, S. M., & Rosselli, H. C. (2000). Developing gifted programs. In K. A. Heller, F. J. Monies, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds). International handbook of research and development of giftedness and talent pp. 499-521). Amsterdam: Elsevier.

Tannenbaum, A. J .. (2000)A history of giftedness in school and society. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds). International handbook of giftedness and talent (2nd ed.) ,(pp.23-53) Amsterdam: Elsevier.

U.S. Department of Educatiobn. (1993). National Excellence: A case for developing America's talent. Washington, DC: Author.

REFERENCES

Bamberger, J. (1986). Cognitive issues in the development of musically gifted children. In R. J. Sternberg& J. E. Davidson (Eds) . Conceptions of giftedness (pp. 388-413). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Benbow. C. P., & Stanley, J. C. (Eds.). (1983). Academic precocity: Aspects of its development. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Council of State Directors & the National Association for Gifted Children. (2002). State of the states gifted and talented education report, 2001-2002. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Davis, G. A.,.. & Rimm,, S. B. (2004). Education of the gifted and talented (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Feldhusen, J. F. (1995). TIDE: Talent identification and development in education. Sarasota. FL: Center for Creative Learning.

Gagne, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. Gifted Child Quarterly, 29,(3) 103- 119.

Gagne, F. (1998). A proposal for subcategories within gifted or talented populations. Gifted Child Quarterly, 42, 87-95.

Gagne, F. (1999). My convictions about the nature of abilities, gifts, and talents. Journal for the Education of the Gifted, 22(2),109-136.

Gagne, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds). International handbook of giftedness and talent (pp. 67-79)). Amsterdam: Elsevier.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.

Gardner. H. (1999). Intelligence refrained: Multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books.

Hollingworth, L. S. (1926). Gifted children. New York: World Press.

Hollingworth, L. S. (1942) . Children above 180 IQ. New York: World Book.

Marland, S. P.,Jr. (1972). Education of the gifted and talented: Report to the congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Moon, S. M., & Rosselli, H. C. (2000). Developing gifted programs. In K. A. Heller, F. J. Monies, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds). International handbook of research and development of giftedness and talent (2nd ed.) pp. 499-521). Amsterdam: Elsevier.

Renzulli. J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. Phi Delta Kappan, 60 180-184, 261.

Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model

for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds). Conceptions of giftedness(pp. 53-92). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Stanley,J. C. (1996). In the beginning: The study of mathematically precocious youth. In C. P. Benbow & D. Lubinski (Eds). Intellectual talent: Psychometric and social issues (pp. 225-235). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2000). Giftedness as developing expertise. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds). International handbook of giftedness and talent (pp. 55-66). Amsterdam: Elsevier.

Sternberg, R. J. & Clinkenbeard, P. R. (1995). The triarchic model applied to identifying, teaching, and assessing gifted children. Roeper Review, 17, 255-260.

Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R. J. Sternberg& J. E. Davidson (Eds). Conceptions of giftedness(pp. 21-52). Cambridge. England: Cambridge University Press.

Tannenbaum, A. J .. (2000)A history of giftedness in school and society. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds). International handbook of giftedness and talent (2nd ed.) ,(pp.23-53) Amsterdam: Elsevier.

Terman, L. M. (1925). Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford, CA: Stanford University Press.

U.S. Department of Educatiobn. (1993). National Excellence: A case for developing America's talent. Washington, DC: Author.



توفير برامج للفئات الخاصة من الطلاب الموهوبين والنابغين

• كريستين ج. بريغز، سالي م. ريز، ريبكا د. إيكرت، سوزان بووم
Ckristine J. Briggs, Sally M. Reis, Rebecca D. Eckert, Susan Baum

"لا يكفي أن نعد أطفالنا للعالم؛ بل علينا أن نعد العالم لأطفالنا".

لويس ج. رودريغز، كاتب وناشط أمريكي من أصل مكسيكي.

نشر مجلس البحث الوطني في عام 2002 كتابًا بعنوان "طلاب الأقليات في برامج التربية الخاصة وتربية الموهوبين (Minority Students in Special and Gifted Education, 2002) وهو يتضمن أمثلة مفزعة لسوء تمثيل مجموعة الأقليات في برامج الموهوبين والنابغين وخدماتهم. وقد توصلت اللجنة الخاصة بتمثيل الأقليات في التربية الخاصة، التي تولت مهمة كتابة هذا التقدير، إلى عدة نتائج وتعميمات، منها: اكتشاف تمثيل الأقليات ضمن الطلاب النابغين عن طريق استعمال كلّ الإجراءات التقليدية للتحصيل الأكاديمي؛ بما فيها العلامات المدرسية، ونتائج الاختبارات المعيارية القياسية، وترتيب الطالب في الصف. وجود سوء تمثيل شامل لهؤلاء الطلاب في مستويات النظام التربوي كلّها، بدءًا برياض الأطفال. التمثيل المنقوص لمجموعات عديدة من الأقليات بين الطلاب ذوي التحصيل العالي يمتد عبر الصفوف، ممّا يعني، عمليًا، وجود فجوات مهمة في التحصيل ما بين الأقلية والأكثرية في مستويات الطبقات الاجتماعية جميعها، قياسًا بتعليم الأبوين، ودخل الأسرة (National Research Council, 2002, p.81).

تدعو هذه الاستنتاجات إلى استنهاض كلّ ممارس في مجالنا التربوي؛ فإذا كنّا نريد تأمين الحصول العادل على الخدمات والبرامج ذات المستويات العليا، فيجب علينا معالجة أشكال سوء التمثيل المفزعة التي تنتشر في برامج الموهوبين وخدماتهم في مختلف أنحاء الوطن. لذا، يجب أن يُنظر إلى هذا التقرير بصفته نقطة انطلاق خطيرة وحساسة في مجال عملنا، وليس كنهاية للرحلة.

وفي هذا الفصل، تأخذنا كلّ من كريستين بريغز، وسالي رايس، وريبيكا إيكيرت، وسوزان بووم في رحلة لتعرّف إجراءات تعرّف الموهبة بطريقة أكثر عدالة، وخيارات البرامج والخدمات المقدمة لجميع الفئات المحرومة من التمثيل، وليس فقط لمجموعات الأقليات من متعلمي لغة ثانية، والطلاب ذوي الحاجات الخاصّة المتعددة، والطلاب الموهوبين، الذين يعانون عجزًا في التركيز وذوي النشاط الحركي المفرط واضطراب التوّحد، الذين يعانون إعاقات جسدية. تستكشف الباحثات في هذا الفصل استراتيجيات، صُنّفت ضمن مجموعة خمسة مجالات برامج مختلفة، يمكن أن تُسهم في تعرّف المواهب تعرّفًا صحيحًا، وفي شمول الأفراد ضعيفي التمثيل. يتسق هذا الفصل كثيرًا مع الفصول الآتية، وهي: تطوير تعريف للموهبة، (الفصل ٣)، وبناء إجراءات لتعرّف الموهبة، (الفصل ٥)، وتوضيح أهداف برامج تربية الموهوبين، (الفصل ٦)، ومنهاج تعليم الطلاب الموهوبين، (الفصل ٨)، وتطوير خطة لتقويم برنامج لتربية الموهوبين، (الفصل ١٥). كما يرتبط هذا الفصل بأدوار ومسؤوليات اللجان الاستشارية الخاصّة بتربية الموهوبين (ملحق أ).

التعريف

لقد ظلّ التمثيل المنقوص لمجموعات من الطلاب الموهوبين والنابغين في برامج الموهبة، يُمثّل مصدر قلق للعاملين في الميدان التربوي لسنوات طويلة. أمّا الطلاب الموهوبون والنابغون المهمّشون في برامجنا غالبًا، فهم ذوو الاحتياجات الخاصة (مثل صعوبات التعلم)، بالإضافة إلى الطلاب المتنوعين ثقافيًا ولغويًا وإثنيًا. ومع استمرار التغيّر الديموغرافي في المدارس العامّة عبر الوطن، على التربويين أن يتعلموا أفضل طريقة لتعرّف وخدمة ودعم الطلاب الذين لم تُكتشف مواهبهم من قبل. وهكذا، يلخّص هذا الفصل الطرائق الخاصّة بتعرّف برامج تربية الموهوبين وتنفيذها من أجل تحسين التمثيل والمشاركة والأداء في مثل هذه البرامج. وسوف نستعرض هؤلاء الأفراد النابغين داخل المجتمع، والأساليب التي يُحدّد فيها الطلاب لتلقي الخدمات، وأنواع الخدمات المقدمة حاليًا، والتعديلات المطلوبة في ضوء التغيّرات الديمغرافية، أو توقّعات المجتمع.

الأساس المنطقي

وجّه الباحثون في مجال تربية الموهوبين انتباههم – خلال العقدين الأخيرين – لمجموعات خاصّة من الطلاب الموهوبين والنابغين، وقد تركّزت بحوثهم على مسارين اثنين هما: طبيعة الفئات السكانية الخاصّة التي تشمل الطلاب منقوصي التمثيل، وأنماط التداخلات المطلوبة لتضمينان تعرّف هذه المجموعات الطلابية وخدمتهم في البرامج المخصّصة للموهوبين والنابغين.

صنّفت البحوث الحديثة المجموعات منقوصة التمثيل من الطلاب الموهوبين في فئتين عريضتين، هما: الطلاب متعدّدو الثقافات واللغات والإثنيات، والطلاب ذوو الاحتياجات الخاصة الموضّحة في الفصول القادمة.

الطلاب الموهوبون والنابغون المتنوعون ثقافيًا ولغويًا وعرقيًا

يُسبّب التفاوت السائد في نسبة الطلاب متنوعي الثقافات واللغات والأعراق الملتحقين ببرامج الموهوبين، قلقًا كبيرًا للعديد من الباحثين والمربين في ميدان تربية الموهوبين، (Maker, 1982; The National Research Council; 2002; ; Van - Tassel, 2002)، يعزى السبب الرئيس لنقص التمثيل إلى غياب إجراءات التقويم والبرامج الكافية الخاصة بتعليم الموهوبين، (Passow, 1995; Ford, 2005 & Farsier , GarciaFrasier &Passow,1994;;Kitano & Espinosa, 1990)

ويذكر تقرير وزارة التربية الأمريكية (١٩٩٣) بعنوان التميز الوطني: قضية تطوير موهبة أمريكا، أنّ: هناك حاجة إلى بذل جهود خاصّة للتغلّب على العوائق التي تعترض طريق التحصيل، وتواجه العديد من الطلاب المحرومين وطلاب الأقليات (ص ٢٨)، كما تتناول أجزاء عديدة من هذا التقرير الحاجة إلى تعرّف المواهب لدى الصغار الذين ينحدرون من مختلف الخلفيات السياسة، اقتصادية، والثقافية، إضافة إلى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

وعلاوة على ذلك، فقد ترسّخ الاعتراف الفيدرالي بالحاجة إلى نهج أكثر شمولية في تربية الموهوبين في العبارة الواردة في قانون جاكوب جافيتز لتعليم الطلاب الموهوبين والنابغين لعام ١٩٨٨، التي تنصّ على "وجود مواهب بارزة لدى الأطفال والشباب من المجموعات الثقافية جميعها، وعبر كلّ الطبقات الاقتصادية، وفي مجالات المسعى الإنساني كلّها" (U.S. Department of Education, 1993, p. 26). وعلى الرغم من بذل جهود عديدة في العقد الماضي لتعرّف الطلاب المتنوعين ثقافيًا وخدمتهم، فإنّ المناطق التعليمية والأفراد ما زالوا يفتقرون إلى الأنظمة العادلة والشاملة لتعرّف الطلاب الموهوبين والبرامج الخاصّة بهم. فمع أنّ جدول الآتي الخاصّ بقدرات الطلاب المتنوعين ثقافيًا، لا يُمثّل كلّ الفئات الممكنة لهؤلاء الطلاب، إلاّ أنّه يُرشد كلّ مَنْ يرغب في العثور على معلومات بخصوص احتياجات التعلّم الفريدة لهؤلاء الطلاب.

جدول (١ : ٤): مصادر خاصة بالطلاب المتنوعين ثقافيًا.

الفئات	المصادر
متعلمو اللغة الثانية	Aquirre, 2003; de Wet, 2005; Diaz, 1998; Granada, 2002; Kitano& Espinosa, 1995
الطلاب الأفارقة الأمريكيون	Dickson, 2003; Ford, 1996; Ford, Graham, & Milner, 2004; Ford& Harris, 1991; Herbert, 2000
الطلاب المنحدرون من أصول أمريكية جنوبية	Castellano, 2003, 2004; Castellano& Diaz, 2001; Diaz, 1998; Udall,1989
الطلاب الأمريكيون الأصليون	Callahan& McIntire, 1994; Foley& Skenandore, 2003; Klug, 2004
الطلاب الآسيويون الأمريكيون	Plucker, 1996; Kitano& Chinn, 1986

الطلاب الموهوبون والنابغون من ذوي الاحتياجات الخاصّة

تشمل الفئة الثانية العريضة من منقوصي التمثيل الطلاب الموهوبين، أو أصحاب القدرات الكامنة العالية من ذوي الاحتياجات الخاصّة، الذين يحتاجون إلى برامج وخدمات تربوية فريدة خاصّة بتطورهم الأكاديمي والوجداني. وقد أسهمت البحوث خلال العشرين سنة الماضية في زيادة فهمنا للاحتياجات الخاصّة بهؤلاء الطلاب الاستثنائيين. ومع ذلك، فما يزال هؤلاء الطلاب يُحدّدون بإعاقاتهم وليس بمواهبهم (Owen & Baum, 2004 ; Reis, Neu & Mc Guire, 1997). فنادرًا ما تتحدّد هويتهم بصفتهم موهوبين، ويتركز معظم الانتباه على إعاقاتهم.

توضّح المصادر الواردة في جدول المرفق بعض جوانب معرفتنا المحدودة عن الطلاب الموهوبين من ذوي الإعاقات.

جدول (٢: ٤): مصادر معلومات خاصّة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة.

الفئات	المصادر
الطلاب ذوو القدرات الفائقة الكامنة مع صعوبات تعلّم	Baum& Owen, 2004; Neu' 2003; Olenchak& Reis, 2002; Reis, McGuire, & Neu, 2000; Reis, Neu, & McGuire, 1997; Seeley, 1998
الطلاب الموهوبون الذين لديهم نشاط حركي مفرط	Baum& Olenchak& Owen, 1998; Baum& Owen, 2004; Moon, 2002; Mooney&Cole, 2000
الطلاب الموهوبون مع أعراض التوحّد	Atwood, 1998; Neihart, 2000
الطلاب الموهوبون مع إعاقات سمعية	Yewchuk& Bibby, 1989

وعلى الرغم من تركيز البحث على احتياجات الفئات الطلابية منقوصة التمثيل في برامج الموهوبين وخدماتهم ، إلاّ أنّ المجموعات الطلابية الخاصّة ما تزال ممثّلة أكثر من غيرها في الدروس العلاجية، ومنقوصة التمثيل في برامج تعليم الموهوبين وخدماتها، (The National Reasearch Council; 2002). ويشير المسح الوطني إلى أنّ ١٠٪ فقط من مجموع الطلاب الحاصلين على أعلى أداء في الأنشطة الأكاديمية، هم من الطلاب المتنوعين ثقافيًا، مع أنّهم يُمثّلون ٣٣٪ من المجموع الكلي لطلاب المدارس (Gallagher, 2002). ولذا، فهناك حاجة ماسّة لتحسين فرص حصول المجموعات الطلابية الخاصّة من الموهوبين والنابغين على المشاركة بنجاح في البرامج والخدمات المخصّصة للموهوبين والنابغين. يرى الباحثون أنّ النقاط الآتية يمكن أن تساعد في تحقيق هذا الهدف:

١. فهم السلوكات البديلة التي قد تشير إلى الموهبة (Callahan & McIntire,1994, Maker & Schiever,1989 ; Reis, Neu & McGuire, 1995).

٢. التوسّع في عملية تعرّف الموهبة وإجراءات الانتقاء لتعرّف الموهبة (Baum, 1990; Frasier & Passow, 1994; Frasier. Garcia & Passow, 1995)

٣. فهم تميّز الاختبار (Ford & Harris, 1991).

٤. تركيز تدريب التوعية الثقافية والتطور المهني على احتياجات الطلاب
. (Reis et al. ,1995; Montecinos & Rios, 1999)

٥. توفير البرامج المناسبة التي تركّز على تعزيز نقاط القوة، والاحتفاء بسلسلة من القدرات، والتركيز على المواهب بدلاً من العيوب الظاهرة.
.(Baum & Owen, 2004; Renzulli & Reis, 1985, 1994; Van Tassel – Baska, 1998)

المبادئ الإرشادية لتضمين الطلاب ذوي الإمكانات الفائقة من الفئات الخاصّة في برامج الموهوبين

- توجد سلسلة واسعة من المواهب (الأكاديمية، والفنية، والإبداعية، والقيادية مثلاً)، ومستويات للموهبة (الكامنة، والناشئة، والمبتدئة مثلاً) بين الفئات الطلابية جميعها.
- تشمل الفئات الخاصّة من الطلاب الموهوبين الأفراد الذين لديهم حالات متعدّدة (مثل صعوبات التعلّم)، والمتعدّدين؛ ثقافيًا، ولغويًا، وإثنيًا، عرقيًا.
- لا تُطبّق معظم القوانين القديمة والأساليب التقليدية الخاصّة بتعريف الطلاب الموهوبين والنابغين منقوصي(ضعيفي) التمثيل من الفئات الخاصّة، وتعرّف هويتهم، وخدمتهم.
- يجب إدخال تعديلات على معايير المناهج المحلية والحكومية، وإرشادات برامج الموهوبين وضوابطه؛ لتسهيل إجراءات تعرّف الموهوبين.
- يجب تفصيل مناهج برامج الموهوبين، أو أساليب التدريس والخدمة، وتعديلها لتلائم ذوي الاحتياجات الخاصّة.
- يجب مراعاة احتياجات الطلاب الوجدانية (الاجتماعية، والعاطفية)، والأكاديمية عند تطوير خيارات برامجية.
- إنّ الطريقة التي تتبعها المناطق التعليمية في تعرّف مواهب الطلاب ورعايتها، تُؤثّر في تعرّف إن كانت قدرة الطالب كامنة، أو ناشئة، أو متحقّقة بالكامل.
- يجب القيام بمحاولات لتطوير سلسلة واسعة من الخيارات والخدمات لتمكين طلاب الفئات الخاصّة المتنوعة من تطوير مواهبهم الأكاديمية والفنية والإبداعية والقيادية، أو أيّة مواهب ممكنة في أثناء اليوم المدرسي وبعده، إضافة إلى أوقات أخرى من السنة.
- القيام بعملية تقويم وتعرّف الخدمات المقدمة إلى الطلاب الموهوبين من الفئات الخاصة على نحو منتظم.
- يجب دعوة أولياء أمور الطلاب الموهوبين أو الطلاب ذوي القدرات الفائقة من الفئات ذات الاحتياجات الخاصّة وتشجيعهم على المشاركة بإيجابية في عملية تطوير مواهب أبنائهم.
- يجب أن تسمح تقويم البرامج بإحداث تغييرات تدعم مشاركة الطلاب المتنوعين ثقافيًا، وذوي الاحتياجات الخاصّة في البرنامج بنجاح.

سمات إجراءات التعرّف عالية الجودة

اقترح بحث حديث في إحدى مدارس الولايات المتحدة (Briggs & Reis, 2003) خمسة مجالات تُسهم في التعرّف والمشاركة الناجحة للمجموعتين الفرعيتين من الفئات ناقصة التمثيل (أي، المتنوعين ثقافيًا، وذوي الاحتياجات الخاصّة) وهي: تعديل المطابقة، ونُظُم الدعم المساندة لبرنامج محدد، واختيار

تصاميم للمناهج وأساليب التدريس التي تُمكِّن الأفراد من النجاح، وكشف الرابطة بين المجتمع والوالدين أو البيت، وممارسات تقويم البرنامج.

تعديلات إجراءات التعرّف

استُخلصت الاستراتيجيات العملية التالية لزيادة أعداد الطلاب المتنوعين ثقافيًا، ولغويًا، وعرقيًا، وطلاب ذوي الإحتياجات الخاصّة التي ستُوظّف في برامج الموهوبين والنابغين وخدماتهم ، من ثلاث دراسات بحثية أُجريت على مدى أكثر من عشر سنوات
Briggs & Reis, 2003 ; Baum Owen, 2004; . Reis et al, 1990

أمّا الاستراتيجيات العملية المقترحة، فهي:

- استعمال التعرّف المبكّر، للتمكُّن من توفير خدمات التدخُّل المستهدفة.
- استعمال وعاء (مُجمّع) الموهبة والطرق البديلة الأخرى لتعرّف الموهوبين .Renzulli & Reis, 1985, 1997
- استعمال المعلومات الخاصّة بأداء الطالب لتعرّف إمكاناته العالية.

وقد امتاز استعمال وعاء (مُجمّع) الموهبة Talent Pool، والسُبُل الاختيارية الأخرى، بتوظيف أدوات تقويم متنوعة (توصيات المعلم، وقوائم اختيارات السلوك، وملفات الإنجاز، ومقابلات الطلاب، وتقويمات الأداء، وترشيح الزملاء، والترشيح الذاتي مثلاً)، وتجاهل الإجراءات الرسمية لتعرّف الموهبة. فقد أدّى استخدام هذه الإجراءات إلى فرز أعداد أكبر من الطلاب – بمَنْ فيهم ذوو الاحتياجات الخاصة – الذين تلقوا خدمات إثرائية فيما بعد.

أمّا الاستراتيجية الثانية، فهي التعرّف المبكّر. فعندما يُحدّد الطلاب ذوو الإمكانات العالية مبكّرًا في سياق حياتهم المدرسية، يمكن تطبيق التدخُّل الذي يُعزّز جوانب القوة لديهم، ويُعوّض الخبرات التي ربّما لا تكون قد توافرت، لكنّها تُعدّ متطلبات أساسية للنجاح الدراسي القادم، وتطوير التفوق. ويمكن أن تشمل خبرات كهذه فرصًا للانخراط في عمل منهجي أكثر تحدّيًا في سنّ صغيرة جدًا، وخيارات مبكِّرة للتسريع والإثراء.

تتمثّل الاستراتيجية الثالثة التي أثبتت نجاحها في تعرّف أعداد أكبر من الطلاب الموهوبين والنابغين المحرومين، في المعلومات المتعلقة بأداء الطالب، التي تشمل ملاحظة الطلاب في أثناء الدروس الإثرائية لرصد خاصّة وسلوكات تدل على الموهبة، وملفات بيانات الطالب الشخصية التي تُبرز نقاط القوة، والمواهب، وتعيين والإحلال التجريبي في برامج الموهوبين وخدماتهم من أجل توفير فرصة للطلاب ليعرضوا قدراتهم في سياقات جديدة. وعندما يقلّ التأكيد على الاختبارات الرسمية، ويُعطى الوزن الأكبر والمصداقية لفُرَص اكتشاف الموهبة والتفوّق، فسوف يُكتشف مزيد من الطلاب ومنقوصي التمثيل تقليديًا لإلحاقهم بالبرامج والخدمات الخاصّة بالموهوبين والنابغين.

نُظُم دعم البرامج الخاصة

تؤكّد البحوث الخاصّة بالبرامج النموذجية (Reis & Briggs,2003) أنّ التوسّع في تعرّف الموهوبين والخدمات على نحو يشمل الأفراد من الفئات الخاصّة، يتطلّب توفير برامج دعم محدّدة للعاملين الذين يقومون بعمليات تعرّف الموهوبين وإجراءات تقديم الخدمة. ومن أجل بلوغ هذا الهدف؛ لا بُدّ من إعطاء المعلمين دورات خاصّة بالتطوير المهني في أثناء الخدمة، تتناول خصائص التعلّم وسلوكاته للأفراد قليلي التمثيل. تغطّي موضوعات هذه الفرص التعلّمية المهنية التدريب على الوعي الثقافي بشأن المجموعات الاستثنائية المعنية، ومعلومات حول الملفات التعلّمية للطلاب ذوي الاستثناءات المتعدّدة، ودراسة حالات، ومعلومات حول صعوبات تعلّم محدّدة، وانحراف الاختبارات، والتركيبة السكانية في المنطقة، وأيّة تباينات بين توزيع التركيبة السكانية في المنطقة وعدد الطلاب الذين حُدّدوا للالتحاق ببرامج تربية الموهوبين وخدماتهم. وقد أدى التطوّر المهني المستمر، مقرونًا بالمتابعة والتدريب، إلى زيادة أعداد الطلاب الموهوبين قليلي التمثيل.

وحالما يُحدّد الطلاب، يجري توفير التطوير المهني أيضًا؛ وذلك لمساعدة العاملين، وأعضاء هيئة التدريس على العمل مع الطلاب من أجل تطوير ثقافة علاقة زمالة إيجابية. وغالبًا ما يُقدّم هذا التدريب المستمر في أثناء الخدمة على مستوى المقاطعة والمدرسة، بحيث يشمل موضوعات عدّة، مثل: تسمية المرشحين، وتعرّف الموهوبين، والمنهاج، وأساليب تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. كما ساعد هذا التطوير المهني أيضًا مُنسّقي المنطقة على تأسيس شبكة من المستشارين بخبرات ضرورية لتلبية الحاجات الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية للطلاب الذين حُوّلوا إلى خدمات تربية الموهوبين.

يرى بوم (Baum, 1990)، وريز، وآخرون (Reis et al, 1997) أنّ على التربويين تشجيع استراتيجيات التعويض، وتطوير وعيٍ خاصّ لهذا المجال، ومراعاة جوانب القوة والضعف، والتركيز على تطوير موهبة الطالب، وتوفير بيئة تُقدّر الفروق الفردية. كما شدّدوا على وجوب تلبية الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين من ذوي الاحتياجات الخاصّة، ومراعاة البرامج الأكاديمية الاهتمامات في مجالات تتعدّى الموضوعات الأكاديمية التقليدية، خاصّة ما يُقدّم بعد اليوم المدرسي، وفي العطل الصيفية، إضافة إلى البرامج القائمة على المدرسة.

اختيار تصاميم المنهاج أو البرنامج

يُعدّ تصميم المنهاج أو البرنامج الذي يتسق مع الحاجات التعلّمية الاستثنائية للفئات متدنية التمثيل تقليديًا، ميزة أخرى حاسمة للاحتفاظ بطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصّة في برامج الموهوبين والنابغين وخدماتهم. يُمكّن اختيار تصميم المنهاج أو البرنامج المناسب هؤلاء الطلاب من المشاركة في العملية التعلّمية بنجاح. فمثلاً، يُعدّ تصميم البرنامج الذي يستعمل التقديم المبكّر والمركّز للخدمات المستهدفة، هو المفتاح. ويمكن أن تشمل الخدمات المستهدفة الإثراء الداعم لمنهاج الصف العادي، أو تدخّلات منظّمة صارمة، مثل برنامج التقدّم إلى الأمام، عن طريق الصياغة الفردي، وبرامج أخرى، مثل تلك الواردة بصورة مفصّلة في الفصل الثامن، والمتعلقة بتطوير المنهاج. وأيًّا كانت التدخّلات الموجّهة للحاجات التعلّمية للطلاب المحرومين تقليديًا من الخدمات، فإنّ تقديم هذه الخدمات في مرحلة مبكِرة

يُعدّ الطلاب للمشاركة في محتوى مهارات التفكير المتقدّمة، قبل بدء عملية التعرّف الرسمية، أو قبل تقديم البرامج المتقدمة. ومن خلال إعداد الطلاب مسبقًا، يساعد تقديم الخدمات في مرحلة مبكّرة على جسر الفجوة بين مستوى استعداد الطلاب الواعدين والمنهاج. ويمكن للإعداد المبكّر أن يُجرى في مجموعات عنقودية، إضافة إلى برامج ما بعد المدرسة، أو العطلة الصيفية.

يتعيّن عند اختيار برنامج أو تصميم لمنهاج مناسب، مراعاة حاجات استثنائية أخرى للطلاب الموهوبين قليلي التمثيل. وتتمثّل إحدى طرائق تعرّف الحاجات المتنوعة لهؤلاء الطلاب الاستثنائيين في استعمال تصميم لبرنامج يحتوي على متصل خدمات (انظر الفصل السابع). وفي حالة الطلاب قليلي التمثيل، ينتقي القائمون على البرنامج بدائل من المتصل، ترتكز على جوانب قوة الطالب وقدراته، وتطوّر المهارات والقدرات التي تعذّر تحقّقها بالكامل. فمثلاً، يؤدي التدريس الذي يتناول حلّ مسائل ذات معادلات مركّبة، ومعالجة المعلومات، إلى تطوير استراتيجيات تُسهم في تخطّي المشكلات الأكاديمية التي قد تُحسّن من احترام الذات عند الطلاب في حال ابتكارهم حلاً للمشكلات، علاوة على تحسين أدائهم الأكاديمي (Reis, Mc Guire & Neu,2000; Hansford, 1987). أضف إلى ذلك، فإنّ الطلاب الموهوبين الذين يعانون صعوبة في التعلّم، ينزعون إلى أن يكونوا واسعي الحيلة، واستراتيجيين في مقاربتهم للمشكلات، أكثر من الطلاب غير الموهوبين ممّن لديهم صعوبات تعلّم. وعليه، فإنّ الأنشطة الصيفية التي تؤكّد هذه المهارات، يمكن أن تُحسّن من تقديرهم لذاتهم (Coleman, 1992).

كما توفّر البرامج الناجحة لمثل هؤلاء الطلاب خدمات تساعد على تحقيق النموّ الانفعالي والعقلي لهذه الفئات المتنوعة. وقد يتضمّن هذا الأمر تعديل منهاج البرنامج ليشمل الممارسات المتسقة تمامًا مع الحاجات الاستثنائية للطلاب المتنوعين، وذوي الاحتياجات الخاصة، مثل تطوير مهارات المثابرة أو القيادة، وتوفير دعم مجموعات الأقران، وتنظيم خبرة التعليم الخاصّ، وتوفير الإرشاد لمساعدة هؤلاء الطلاب على دخول الجامعة، أو الحصول على مساعدة مالية.

الروابط المجتمعية والأسرية (المنزلية)

يؤكّد البحث الذي يركّز على البرامج النموذجية، الحاجة إلى توفير دعم متزايد للتحصيل العالي، وتطوير التفوق من خلال تفاعلات مساندة مع العائلات والمجتمع المحلي (Briggs & Reis,2003). يتحقّق هذا الدعم والمساندة بطرائق متنوعة، مثل، النظر إلى الطلاب القدامى بصفتهم نماذج يُحتذى بها، ومحاولة ربط الطلاب ذوي الأصول المتنوعة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة، وبالمعلمين، والبالغين الآخرين، الذين يمكن أن يكونوا قدوة للآخرين، ويخدموا في النظم الداعمة لبرنامج الموهوبين وخدماتهم. وفي بعض البرامج الناجحة، يعمل طلاب من ذوي أصول متنوعة مع محترفين في مجال الاهتمامات العليا، ويتصدون لمشكلات المجتمع المحلي، ويُشجعّون على ردّ الجميل والمعروف لمجتمعاتهم. أمّا البرامج التي تحاول تقليص الفجوة في الإنجاز، فتستهدف مجالات احتياجات محدّدة يمكن أن تتعلق بالتحصيل اللغوي، أو الثقافي، أو استيعاب المحتوى ليتسنّى تجسير التباين بين المعرفة التي تُقدّرها المدرسة وجوانب القوة عند الطالب. كما تعزّز البرامج الناجحة أيضًا الروابط بين أولياء الأمور؛ بجعل الميسّر الذي يساعد العائلة يستخدم الاستراتيجيات الآتية:

- العمل مع أولياء الأمور المتطوعين.

- ترجمة مواد للاجتماعات، وتوفير المواد المطبوعة.
- إعطاء الطالب واجبات منزلية تتطلّب مشاركة العائلة.
- تشجيع أولياء الأمور على المشاركة بنشاط وفاعلية في اختيارات أبنائهم للمسابقات السنوية.

ممارسات تقويم البرامج

يتولى مُنسّقو المقاطعة الملتزمون بزيادة عدد الطلاب قليلي التمثيل في برنامج الموهوبين، تقويم هذا البرنامج باستمرار. وفي هذا الإطار، فإنّهم يعيدون النظر في المناهج والخدمات المقدّمة جميعها؛ لزيادة الاتساق بين المنهاج والحاجات التعلّمية للطلاب من الفئات السكانية غير الممثلة، في محاولة منهم ربط التعلّم الذي يوفّره البرنامج بتطبيقات عالم الواقع، والتصدي لفجوات التحصيل التي يجدونها بين الطلاب ذوي الإمكانات العالية ومجالات المحتوى الأكاديمي المتنوعة. إنّهم يعملون من أجل إعداد تقويم شامل ودقيق بشأن كيفية زيادة عدد الطلاب متعدّدي الثقافات والموهوبين أكاديميًا، وإلحاقهم بالبرنامج. وعلاوة على ذلك، فإنّهم يتابعون تقدُّم هؤلاء الطلاب ومسارات خياراتهم؛ لكي يعرفوا أيّة برامج تحتاج إلى تعديل. وفي بعض البرامج، يُحدّد المدرِّسون فئة الطلاب المؤهّلين لدخول الكليات والجامعات المتنافسة، والتخرُّج فيها، ويدعمون طلباتهم. وفي ممارسات تقويم البرنامج كلّها، فإنّهم يبذلون جهدًا خاصًا في تحليل تقدُّم ونجاح الطلاب متعدّدي الثقافات واللغات والأعراق (الإثينات)، وذوي الاحتياجات الخاصة، عن طريق فحص تقارير تحصيل الطالب، وزيادة تسجيل الطلاب متعدّدي الثقافات واللغات والأعراق، والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة في برامج الموهوبين، ونِسَب استبقاء هؤلاء الطلاب الشباب وتخريجهم.

مثال يحتاج إلى تعديل

عُيّن أنتوني سانت جون حديثًا (Anthony St. John) مُنسّقًا للبرامج الإثرائية في مقاطعة المدارس الساحلية. وبما أنّه مكلّف بتقديم رؤية موحدّة لبرامج الموهوبين في مدارس المنطقة جميعها، فقد شعر أنتوني بالقلق، وذلك لأنّه على الرغم من وجود عدد كبير من عُمّال المزارع الفقراء في المجتمع المحلي، وتدفُّق المهاجرين من أوروبا الشرقية حديثًا، فإنّ معظم الطلاب الذين حُدّدوا بصفتهم موهوبين، وألحقوا ببرامج الموهوبين والنابغين في المستويات كلّها (الابتدائية، والثانوية)، كانوا من الطبقة الوسطى، ومن عائلات مهنية. وعلاوة على ذلك، فقد تبين له عدم وجود خطط مطبّقة لزيادة تمثيل الطلاب من هذه الفئات السكانية الخاصة في برامج الموهوبين. ولأنّه كان معنيًا بجعل مقاطعة المدارس الساحلية مكانًا لتعزيز التفوق لدى جميع طلاب الإمكانات الفائقة في المجتمع المحلي؛ فقد جعل على رأس قائمة أولوياته ضمان تطابق توزيع الطلاب على برامج وخدمات المقاطعة لتربية الموهوبين، مع التوزيع السكاني في المجتمع بصورة عامّة.

إجراءات للتعديل

كان أنتوني مُدركًا لخمس خصائص تُحدِّد البرامج والخدمات ذات الجودة العالية المقدمة للطلاب المتنوعين في برنامج تربية الموهوبين. لقد راعى كّلاً من هذه الخصائص تباعًا، مستخدمًا الأسئلة الواردة

تاليًا بهدف استعمال إجاباتها لمساعدته على تحسين اتساق البرامج والخدمات في مقاطعة المدارس الساحلية، مراعيًا حاجات التعلّم لسكانها من الطلاب المتفردين ذوي القدرات الفائقة، الذين يعانون تدنّي تمثيلهم في هذه البرامج والخدمات.

تعديلات إجراءات التعرّف

- هل تلتزم إجراءات تعرّف الموهبة بمعايير المقاطعة والولاية؟
- هل توجد ضوابط صارمة (مثل: علامات الاختبارات المقنّنة، ومصفوفات تورد مجمل العلامات، ولا تظهر جوانب القوة لدى الطالب) تمنع طلاب الفئات السكانية الخاصة من المشاركة في عملية تعرّف الموهبة، والالتحاق ببرنامج الموهوبين؟
- هل استعملنا أدوات المطابقة البديلة (مثل: المقابلات، وبيانات الأداء الصفي، وملفات إنجازات الطلاب، وتجارب الأداء) لتعرّف الطلاب ذوي الإمكانات الفائقة من الفئات السكانية الخاصّة، بصورة أفضل؟
- هل توجد مسارات بديلة (مثل: الترشيحات الخاصّة، وترشيح الأقران، والترشيح الذاتي) لدخول مجمّع الموهبة الطلابي؟
- هل زُوِّد الطلاب بخبرات تعلّمية وإثرائية متقدمة قبل بدء عملية المطابقة الرسمية؟
- هل دُرِّب أعضاء هيئة التدريس والموظفون على كيفية اكتشاف موهبة الطلاب من التجمّعات السكانية الخاصة؟

نُظُم دعم البرنامج الخاص

- هل وفّرنا التطوير المهني لأعضاء الهيئة التدريسية والموظفين في ما يتعلق بالخصائص التعلّمية والسلوكية لفئات الطلاب الخاصّة، الموجودين في مجتمع المدرسة المحلي؟
- هل قدّمنا التطوير المهني اللازم لأعضاء الهيئة التدريسية بشأن طبيعة انحراف الاختبار أو تحيّزه، وانعكاسات ذلك على عملية تعرّف الطلاب الموهوبين والنابغين محدودي التمثيل في برامج الموهوبين؟
- هل أنشأنا مجموعات دعم الأقران داخل كلّ مدرسة لتعزيز ثقافة أقران إيجابية؟
- هل تتوافر شبكة من المستشارين الذين لديهم خبرة في تلبية الاحتياجات الاجتماعية، والعاطفية، والأكاديمية لجميع الطلاب المحوّلين إلى خدمات تربية الموهوبين؟
- هل قوّمنا الحاجة إلى برامج مساعِدة، مثل: برامج ما بعد المدرسة، وفرص إثرائية صيفية، وبرامج تطويرية لما قبل المدرسة، ورِياض الأطفال طوال النهار؟

اختيار المنهاج وخطط التدريس المساعدة على بروز النجاح

- هل نُقدّم متصل خدمات مُصمّم لتلبية الاحتياجات المتعدّدة للطلاب الموهوبين على اختلاف مستوياتهم؟

- هل طبّقنا إجراءات لتضمينان مشاركة الطلاب المتنوعين ثقافيًا، والطلاب الذين يعانون صعوبات من ذوي الإمكانات الفائقة، في برنامج تطوير المواهب؟
- هل جمعنا معلومات ملف التعلّم الخاصّ بجمهور طلابنا، بما في ذلك جوانب قوتهم التعلّمية وضعفهم؟
- هل وفّرنا تنوّعًا في البرامج بما يشجّع الطلاب على اكتساب المعلومات، ونقل أفكارهم بطرائق إبداعية، بناءً على المواهب والاهتمامات الفردية؟
- هل مكّنا الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة من استعمال منحى فوق معرفي معيّن لتعلّمهم؟ أي، هل زوّدناهم بالتدريب اللازم لفهم عملية تعلّمهم الفريدة؟ ومتى، وكيف نوظّف استراتيجيات التعويض التي تسمح لهم بالنجاح على الرغم من فروق التعلّم لديهم؟
- هل وفّرنا البرامج التي تدعم النمّو الوجداني (إضافة إلى النموّ المعرفي) لدى هؤلاء الطلاب المتنوعين، إضافة إلى آخرين؟

المجتمع المحلي وأولياء الأمور والبيت

- هل أدخلنا أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي من الفئات الخاصّة في عملية التخطيط واتخاذ القرار، المتعلقة بتصميم البرنامج وتطبيقه؟
- هل راعينا الحاجة إلى ترجمة اتصالات البيت والمجتمع المحلي إلى اللغات المستخدمة في منازل الطلاب ومجتمعاتهم ؟
- هل نُرحّب بجميع أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي في مدرستنا، ونُزوّدهم بمعلومات حول برنامج تطوير الموهبة والتفوق؟
- هل نُشجّع المتطوعين من أولياء الأمور والمجتمع المحلي للعمل بصفتهم معلمين خاصين ونماذج يحتذي بها طلابنا الموهوبون والمتميزون؟
- هل أقمنا علاقات متبادلة مع طائفة من منظّمات المجتمع المحلي؟
- هل نُقدّم حلقات دراسية لأولياء الأمور موجّهة إلى حاجات الطلاب الموهوبين من الفئات الخاصّة، وإلى مجتمعهم بصورة عامّة (تعزيز المواهب، والتميُز، والتخطيط للكلية أو الجامعة مثلاً)؟

أساليب تقويم البرنامج

- هل جمعنا وحلّلنا البيانات الديمغرافية من المدرسة، ومن برنامج الموهوبين، والمجتمع بصورة عامّة؛ لتقصّي وجود أيّ ظلم ممكن عند تعرّفنا الطلاب الموهوبين؟
- هل أسّسنا إجراءات منتظمة لمراجعة تقارير تحصيل الطالب؟ هل ازداد تسجيل أسماء الطلاب من فئة المتنوّعين ثقافيًا ولغويًا وعرقيًا وآخرين من ذوي الاحتياجات الخاصّة في برامج الموهوبين، فضلاً عن استمرار هؤلاء الطلاب في الحصول على الخدمات المقدمة للموهوبين؟
- هل زدنا عدد الطلاب المتنوعين ثقافيًا (الموهوبين، والنابغين) المؤهّلين لدخول الكليات والجامعات والتخرُّج فيها؟

- هل نُطبّق نُظُم تَتَبُّع طولية تساعدنا على تقويم مدى نجاح طلابنا ذوي الاحتياجات الخاصّة، وتعديل الاستراتيجيات التي نوظّفها لتلبية احتياجاتهم عند الضرورة؟

المثال المُعدّل

كان أول عمل قام به أنتوني سانت جون بصفته قادمًا جديدًا إلى مقاطعة المدارس الساحلية، هو جمع البيانات الخاصّة بعدد الطلاب المتنوعين ثقافيًا ولغويًا وعرقيًا، والطلاب الآخرين الذين يعانون صعوبات تعلّم في مقاطعة المدارس الساحلية، ونسبتهم في برنامج الطلاب النابغين. ولتعّرف وجهة نظر أخرى بخصوص هذه البيانات، فقد التقى أنتوني بمُنسّقة المنطقة في برنامج خدمة ذوي الفئات الخاصّة لمناقشة القضية. وفي أثناء حديثهما، أيّدت المُنسّقة قلق أنتوني بشأن قلة عدد الطلاب المتنوعين ثقافيًا، والطلاب الآخرين من ذوي الاحتياجات الخاصّة المدرجين في برامج الموهوبين. إضافة إلى ذلك، فقد لاحظت أنّ صفوف التربية الخاصّة ضمّت نسبة أكبر من الطلاب الذين لا تُعدّ الإنجليزية لغتهم الأولى، إضافة إلى طلاب من عائلات منخفضة الدخل. وعليه، فقد قرّر الاثنان معًا عقد اجتماع لفريق العمل (انظر ملحق أ)؛ بغية تعديل الخدمات المتوافرة حاليًا، وتبنّي برامج أكثر شمولية.

وقد تطوّع - على الأقل - عضوان من الهيئة التدريسية مع أحد أولياء الأمور من كلّ مدرسة للعمل — بصفتهم أعضاء - في فريق العمل. وبعد تعرّف الطلاب الحاصلين على خدمة أقل، جرى تجنيد أعضاء آخرين من المجتمع المحلي يتمتّعون بالخبرة الواسعة والتبصُّر بشأن الفئات ذات الاحتياجات الخاصّة، للمساعدة على التخطيط وتقديم التوصيات. بعد أشهر عدّة من البحث والمناقشة، رفع فريق العمل التوصيات الآتية إلى مدير المدرسة، ومجلس مقاطعة المدارس الساحلية؛ لمعالجة القضايا المتعلقة بمحدودية مشاركة طلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة في برامج الموهوبين.

تعديلات التعرّف

تعتمد مقاطعة المدارس الساحلية حاليًا، على اختبار معياري واحد؛ بهدف تعرّف الطلاب المشاركين في برنامج تطوير المواهب. وبناءً على ذلك، فقد أُدرجت في الوقت الحاضر أسماء مجموعة متجانسة من الطلاب في هذا البرنامج. ونحن نوصي باستعمال معايير متعدّدة لجعل عملية التعرّف أكثر شمولية، بدلاً من أن تكون إقصائية. يجب أن تشمل هذه المسارات المتعدّدة للانضمام إلى مُجمّع المواهب، مراجعة إدارية لحساب علامات اختبارات التحصيل والفصل، واختبارات الذكاء، وتقويمًا معرفيًا مكتوبًا، يتضّمن سجل متابعة للتعرّف إلى المجموعات متدنية التمثيل تقليديًا. وإضافة إلى ذلك، يجب أن يتلقى جميع أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية في مقاطعة المدارس الساحلية تطويرًا مهنيًا لزيادة الوعي الثقافي، ولمعرفة الطرائق العديدة الأخرى التي يمكن للموهبة أن تظهر من خلالها وتتطور.

نُظُم دعم البرامج الخاصة

توصي اللجنة بأن يتلّقى استشاري واحد، على الأقل، من كلّ مدرسة في مقاطعة المدارس الساحلية،

تدريبًا خاصًا حول كيفية تقديم الدعم للطلاب الموهوبين وعائلاتهم، مع التأكيد على حاجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة. وسيساعد هذا التدريب الاستشاريين على تسهيل تشكيل مجموعات دعم الأقران من الطلاب الموهوبين، وتطوير سلسلة من الحلقات الدراسية الثقافية، خاصّة بأولياء الأمور، حول قضايا تتعلق بتخطيط الالتحاق بالجامعة، ومساعدة الطلاب على تخطّي المشكلات المتعلقة بالتنمّر. كما تقترح أن يستمر المعلمون في تلقّي التدريب والإرشاد بشأن كيفية تقديم برامج للإثراء والتسريع داخل الصف العادي، وللطلاب الموهوبين جميعهم، بمَنْ فيهم الطلاب المتنوعون ثقافيًا وعرقيًا، والطلاب الذين يعانون صعوبات في التعلّم.

تصميم المنهاج والتدريس لتسهيل النجاح البارز

توصي اللجنة بمراجعة متصل خدماتنا، والتوسّع فيه ليعكس الحاجات المتغيّرة لمُجمّع المواهب المتنامي من الطلاب الموهوبين والنابغين، فضلاً عن الاهتمام بترسيخ الفرص الإثرائية التي تسبق عمليات التعرّف الرسمية للمساعدة على النجاح؛ لذا، فإنّنا نقترح تأسيس أكاديمية صيفية للإثراء، مُصمّمة بحيث تسمح للطلاب بمتابعة مجالات الاهتمام، إضافة إلى بناء مهارات أكاديمية. كما نُشجّع إعداد حلقة دراسية إثرائية خاصّة بالطلاب ممّن تلقّوا خدمات التربية الخاصّة. وستسمح هذه الحلقات الدراسية لخبراء الإثراء والتربية الخاصّة بالعمل معًا، وتبادل الخبرة، فضلاً عن توفير بيئة تُمكّن أعضاء الهيئتين الإدارية والتدريسية في المدرسة من استكشاف المواهب المستجدة لدى فئة من طلاب المدارس الحاصلين على خدمات دون المطلوب.

الروابط المجتمعية والأسرية (المنزلية)

لقد تبيّن من مناقشاتنا مع قادة المجتمع المحلي عدم وجود آليات مُطبّقة لتوفير تعليم اللغة الإنجليزية لجموع عائلات المهاجرين التي وصلت إلى بلدتنا مؤخّرًا، ونوصي بترجمة جميع الاتصالات والمكاتبات مع هذه العائلات، وأعضاء المجتمع المحلي إلى لغة الطالب الأصلية، وتوفير مترجمين متمكنين في اجتماعات أولياء الأمور. إضافة إلى ذلك، يجب أن يكون تعليم اللغة الإنجليزية مُكوّنًا مميّزًا في برنامج المدارس الصيفية والحلقات الدراسية المسائية مع أولياء الأمور المهتمين. إنّ مناقشاتنا لتقصّي الحقائق التي أجريناها مع قادة المجتمع المحلي وأولياء الأمور، قد زوّدتنا بفرص شراكة مثيرة أيضًا ، لتطوير برنامج تدريب خاصّ بالطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية والمهتمين بالبحث العلمي. كما تهتم الشركات المحلية – بصورة خاصّة - بتجنيد الطلاب ذوي الخبرة في المجال الزراعي، إضافة إلى الطلاب من خلفيات اجتماعية متنوعة. ونأمل أن يشرك الطلاب المنضمّون لهذا البرنامج، الطلاب الأصغر سنًا في خبراتهم، وتشجيعهم على متابعة هذه الفرصة في المستقبل؛ ممّا سيساعد على إدامة هذا البرنامج.

تقويم البرنامج

لتقدير التقدم نحو أهدافنا في تعريف منصف للطلاب الموهوبين والنابغين من بين جميع الفئات

السكانية في مجتمعنا المحلي وخدمتهم؛ سنؤسّس هيئة مراجعة نصف سنوية تتولّى تقويم البرنامج، بناءً على ستة معطيات، هي: الإحصاءات، والاتساق مع معايير الولاية والمعايير الوطنية، ودراسات تقويم المنهاج، والخدمات المقدمة للمشاركين في البرنامج وللمجتمع المحلي، ورضا المستفيدين، ونجاح الطالب بناءً على بيانات التحصيل والاختبارات. كذلك نوصي أن تُعدّ لجنة المراجعة خطّة طولية لتحليل نسبة نجاح طلابنا قليلي التمثيل في المدرسة العمومية وفي الجامعة بعد ذلك، فضلاً عن الاستراتيجيات التي أسهمت في نجاحهم بصورة فاعلة.

خطّة استراتيجية لوضع إجراءات التعرّف

الهدف: تحليل نسبة الطلاب من الفئات الخاصّة (الطلاب المتنوعون ثقافيًا وعرقيًا، والطلاب الذين يعانون صعوبات تعلّم) الملتحقين ببرنامج الموهبة والتفوق المدرسي، ومقارنتها بنسبتهم من مجموع طلاب المدرسة؛ وذلك بغية إنشاء برنامج لتطوير المواهب يكون أكثر شموليةً وإنصافًا.

الدليل: سوف تتشكّل لجنة لجمع المعلومات الديمغرافية عن مجتمع المدرسة. واستنادًا إلى هذه المعلومات، ونتائج الدراسات الجارية في ميدان تربية الموهوبين، ستقدّم اللجنة توصيات إلى مجلس إدارة المدرسة، وإلى مديرها بشأن الجوانب الآتية لبرنامج تطوير الموهبة:

أ - تعديلات إجراءات التعرّف.

ب- نُظُم دعم البرنامج الخاص.

جـ- اختيار تصميم المنهاج وخطط التدريس للمساعدة على إظهار النجاح.

د- الروابط المجتمعية والأسرية (المنزلية).

هـ- أساليب تقويم البرنامج.

المهام والجدول الزمني:

جدول (٣:٤): قائمة شطب خاصّة برصد برامج الموهوبين والنابغين للفئات الخاصّة.

التاريخ	المهمة
سبتمبر	– جمع البيانات الديمغرافية للمدرسة والمجتمع المحلي وتقويمها، إضافة إلى معلومات حول البرمجة والخدمات في برنامج تربية الموهوبين. – تشكيل فريق عمل من مختصين بالموهوبين ومهتمين بهم، ومعلمين، وأولياء أمور، وإداريين، ومديري مناهج، ومستشارين.
أكتوبر	– عقد اجتماع لفريق العمل، وبدء مناقشات مرتبطة بالأسئلة التالية: – مَنْ طلاب مدرستنا المحرومون من التمثيل في برامج الموهوبين؟ – ما العناصر المطبّقة لتعرّف الموهوبين حاليًا؛ من أجل إلحاقهم ببرنامج تطوير المواهب؟
نوفمبر	– مناقشة الأمور الآتية في اجتماعات فريق العمل: – ما احتياجات طلابنا من فئة المتنوعين ثقافيًا وعرقيًا؟ – ما احتياجات طلابنا من ذوي الاحتياجات الخاصّة؟
نوفمبر – يناير	– إعادة عقد اجتماع فريق العمل لوضع توصيات تتعلق بالممارسات التالية: – تعديلات إجراءات التعرّف. – النُظُم الداعمة للبرنامج المُحدّدة. – اختيار تصميم المنهاج (الدروس). – ارتباطات المجتمع المحلي، وأولياء الأمور، والبيت. – تقويم البرنامج.
فبراير – مارس	– مراجعة البحوث الحالية في تربية الموهوبين، واتخاذ توصيات لتحسين مشاركة وأداء الطلاب غير الممثلين في برامج الموهوبين.
إبريل	– تقديم النتائج والتوصيات للمدير ومجلس المدرسة.
مايو	– إعادة عقد اجتماع فريق العمل؛ من أجل تقويم مدى نجاح التعديلات المقترحة، مع إيلاء المعلومات الآتية الأهمية اللازمة: – تقارير تحصيل الطالب. – زيادة عدد الطلاب المسجّلين من فئة المتنوعين ثقافيًا، ولغويًا، وعرقيًا. – زيادة عدد الطلاب المسجّلين من ذوي الاحتياجات الخاصّة. – الإبقاء على الطلاب في برامج خدمات الموهوبين. – نسبة التخرُّج والقبول في الكليات. – التقويم الخاصّ بأعضاء الهيئتين؛ التدريسية، والإدارية.

نموذج خاصّ ببرامج الموهوبين والنابغين للفئات السكانية الخاصّة

جدول (٤:٤): قائمة شطب شاملة.

	العناصر المطبّقة	الاحتياجات المحدّدة	التعديلات المقترحة
تعديلات التعرّف			
نُظُم دعم البرنامج			
تصاميم المنهاج والتدريس			
ارتباطات المجتمع المحلي وأولياء الأمور			
تقويم البرنامج			

نصيحة للممارس المنفرد

إنّ بناء برنامج عادل وشامل للموهوبين، يتطلّب أساسًا صُلبًا من المعلومات. وبصفتك ممارسًا منفردًا، فسوف تحتاج، عزيزي المعلم، إلى جمع معلومات ديمغرافية عن كلّ من المجتمع المحلي، والمدرسة، والطلاب الذين يخدمهم برنامجك في تربية الموهوبين. كما تحتاج إلى إثراء معلوماتك بشأن الاحتياجات والتوصيات الخاصّة بالطلاب الذين حُدّدوا بصفتهم موهوبين من الفئات السكانية الخاصّة داخل مدرستك؛ حتى تتمكّن من مشاركة الآخرين في هذه المصادر، ووضع خطّة عمل مناسبة. وعندما تبدأ في إجراء التعديلات، بناءً على العناصر الخمسة الرئيسة، تذكّر أنّ التغيير (حتى التغيير الضروري جدًّا) يحتاج إلى وقت ودعم. ومع ذلك، فإنّ مثابرتك سوف تنعكس على حياة العديد من الطلاب. وقد تجد عزاءً عندما تلتقي - من حين إلى آخر - بشخص يحمل أفكارًا جديدة عن الوضع التربوي يمكن أن يصفّق لتقدّمك الإيجابي، بغضّ النظر عن مدى ضآلته.

Must-Reas Resources

Baldwin, A. Y. (Vol. Ed.). (2004). Culturally diverse and underserved populations of gifted students. (vol.6). In S.M. Reis (Series Ed.), Essential readings in gifted education, Thousand Oaks, CA: Corwin.

Baum, S. (Ed). (2004). Twice-exceptionaal and special populations of gifted students. Thousand Oaks, CA:Corwin.

Baum, S. M. & Owen. S. V (2004). To be gifted and learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD and more. Mansfield Center. CT: Creative Learning Press.

Boothe, D.,& Stanley, J.C., & Diaz, E. (2001) Critical issues for diversity in gifted education. Waco, TX: Prufrock Press.

Castellano, J. A. & Diaz. E. (2001). Reaching new horizons: Gifted and talemed education for culturally and linguistically diverse students. Boston: Allyn & Bacon.

National Research Council. (2002). Minority students in special and gifted education. Washington DC: National Academy Press.

Neihart, M. (2000). Gifted children with Asperger's syndrome. Gifted Child Quarterly, 44, (4) 222-230.

Reis, S. M. Neu, T. W.& McGuire, J. M. (1997). Case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved. Exceptional Children, 63(4),1-12.

Tomlinson, C.A., Ford, D.Y., Reis, S.M., Briggs, C.J., & Strickland, C.A.(2003). In search of the dream: Designing schools and classrooms that work for high potential students from diverse cultural backgrounds. Washington DC: The National Association for Gifted Children and Storrs, CT: University of Connecticut. The National Research Center on the Gifted and Talented.

REFERENCES

Aguirre, N. (2003). ESL students in gifted education. In J. A. Castellano (Ed). Special populations in gifted education: Working with diverse gifted learners (pp. 17-28). Boston: Allyn & Bacon.

Atwood, T. (1998). Asperger's syndrome: A guide for parents and professionals. Philadelphia: Tayior & Francis.

Baum, S. (1990). Gifted but learning disabled: A puzzling paradox. Washington. DC: U.S. Department of Education (ERIC Document No. E479, downloaded March 3, 2005, from www.cectag.org).

Baum, S., Olenchak, F. R.. & Owen. S. V. (1998). Gifted students with attention deficits: Fact and/or fiction? Or, can we see the forest for the trees? Gifted Child Quarterly, 4 (2) 96-104.

Baum, S. M,& Owen. S. V (2004). To be gifted and learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD, and more. Mansfield Center. CT: Creative Learning Press.

Briggs, C. J.& Reis, S. M. (2003). An introduction to the topic of cultural diversity and giftedness. In C. A. Tomlinson, D. Y. Ford, S. M. Reis, C. J. Briggs & C. A. Strickland (Eds), In search of the dream: Designing schools and classrooms that work for high potential students from diverse cultural backgrounds (pp. 5-32). Washington, DC: The National Association for Gifted Children and Storrs, CT: University of Connecticut. The National Research Center on the Gifted and Talented.

Callahan. C. M & Mclntire. J. A. (1994). Identifying outstanding talent in American Indian and Alaska Native students. Washington. DC: Office of Educational Research and Improvement (ERIC Document Reproduction Service No. ED 367127).

Castellano. J. A. (2003). The "browning" of American schools: Identifying and educating Hispanic students, In J. A. Castellano (Ed.), Special populations in gifted education: Working with diverse gifted learners (pp. 29—44). Boston: Allyn & Bacon.

Castellano. J. A. (2004). Empowering and serving Hispanic students in gifted education. In D. Boothe & J. C. Stanley (Eds.) In the eyes of the beholder: Critical issues for diversity in gifted education (pp. 1-14). Waco ,TX: Prufrock Press.

Castellano, J. A & Diaz. E. (2001) Reaching new horizons: Gifted and talented education for culturally and linguistically diverse students. Boston: Allyn & Bacon.

Cohn, S. (2003). The gay gifted learner: Facing the challenge of homophobia and anti-homosexual bias in schools. In J. A. Castellano (Ed), Special populations in gifted education: Working with diverse gifted learners (pp. 123-134). Boston: Allyn & Bacon.

Coleman, M. R. (1992). A comparison of how gifted/LD and average/LD boys cope with school frustration. Journal for the Education of the Gifted, 15(3)239 -265.

de Wet, C. F. (2005, Winter). The challenge of bilingual and limited English proficient students. NRC/GT Newsletter, 9-15.

Diaz, E. I(1998). . Perceived factors influencing the academic underachievement of talented students of Puerto Rican descent. Gifted Child Quarterly, 42(2), 105-122.

Dickson, K. (2003). Gifted education and African American learners: An equity perspective. In J. A. Castellano (Ed.), Special populations in gifted education: Working with diverse gifted learners (pp. 45-64). Boston: Allyn & Bacon.

Foley, K.. & Skenandore, 0. (2003). Gifted education for the Native American student. In J. A. Castellano (Ed.), Special populations in gifted education: Working with diverse gifted learners (pp. 113-12). Boston: Allyn & Bacon.

Ford, D. Y. (1996). Reversing underachievement among gifted black students: Promising practices and programs. New York: Teachers College Press. Ford, D. Y. (2005, Winter). Intelligence testing and cultural diversity: Pitfalls and promises. NRC/GT Newsletter, 3-8.

Ford, D. Y., Grantham. T. C.& Milner, H. R. (2004). Underachievement among gifted African American Students: Cultural, social, and psychological considerations. In D. Boothe & J. C. Stanley (Eds.), In the eyes of the beholder: Critical issues for diversity in gifted education (pp. 15-32). Waco, TX: Prufrock Press.

Ford. D. Y & Harris, J. J., III (1991). On discovering the hidden treasure of gifted and talented African-American children. Roeper Review, 13 (1), 27-33.

Frasier. M. M & Passow, A. H. (1994.) Toward a new paradigm for identifying gifted potential (RM94112). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Frasier, M. M. Garcia. J. H. & Passow, A. H. (1995). A review of assessment issues in gifted education and their implications for identifying gifted minority students (RM95204). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and

Talented.

Gallagher, J. J. (2002). Society's role in educating gifted students: The role of public policy (RM0212). Storrs. CT: University of Connecticut. The National Research Center on the Gifted and Talented.

Granada, A. J. (2002). Addressing the curriculum, instruction, and assessment needs of the bilingual/bicultural student. In J. A. Castellano & E. I. Diaz (Eds), Reaching new horizons: Gifted and talented education for culturally and linguistically diverse students (pp. 133-153) Boston: Allyn & Bacon.

Hansford. S.J. (1987). Intellectually gifted learning disabled students: A special study. Washington, DC: U.S. Department of Education. Educational Information Center (ERIC Document Reproduction Service No. ED287242).

Hebert, T. P. (2000). Defining belief in self: Intelligent young men in an urban high school. Gifted Child Quarterly. 44(2),91-144.

Kitano, M. K. & Chinn, PC. (1986). Exceptional Asian children and youth. Reston, VA: The Council for Exceptional Children (ERIC document No. ED2 76178)

Kitano, M. K. & Espinosa. R. (1995). Language diversity and giftedness: Working with gifted English language learners. Journal for the Education of the Gifted 18(3), 234- 254.

Klug, B. J. (2004). Children of the starry cope: Gifted and talented Native American students. In D. Boothe & J. C. Stanley (Eds). In the eyes of the beholder: Critical issues for diversity in gifted education (pp. 49-72). Waco. TX: Prufrock Press.

Maker. C. J. (1982). Curriculum development for the gifted. Rockville, MD: Aspen.

Maker. C. J & Schiever, S. W. (Eds.). (1989). Critical issues in gifted education: Vol. 2. Defensible programs for cultural and ethnic minorities. Austin, TX: Pro-Ed. (ERIC Document Reproduction Service No. ED329634).

Moon. S. M. (2002). Gifted children with attention-deficit/hyperactivity disorder. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson. & S. M. Moon (Eds). The social emotional development of gifted children (pp. 193-201). Waco, TX: Prufrock Press.

Mooney, J.. & Cole, D. (2000). Learning outside the lines. New York: Simon & Schuster.

National Research Council. (2002). Minority students in special and gifted education. Washington DC: National Academy Press.

Neihart, M. (2000). Gifted children with Asperger's syndrome. Gifted Child Quarterly, 44,(4) 222- 230.

Neu, T. (2003). When the gifts are camouflaged by disability: Identifying and developing the talent in gifted students with disabilities. In J. A. Castellano (Ed). Special populations in gifted education: Working with diverse gifted learners (pp. 151-162). Boston: Allyn & Bacon.

Olenchak. F. R, & Reis, S. M. (2002). Gifted students with learning disabilities. In M. Neihart. S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds). The social emotional development of

gifted children (pp. 177-192). Waco, TX: Prufrock Press.

Peterson, J. S & Rischar, H. (2000). Gifted and gay: A study of the adolescent experience. Gifted Child Quarterly, 44(2), 123-134.

Plucker, J. A. (1996). Gifted Asian-American students: Identification, curricular. and counseling concerns. Journal for the Education of the Gifted, 19. 315-343.

Reis, S. M., McGuire. J. M, & Neu. T. W. (2000). Compensation strategies used by high ability students with learning disabilities who succeed in college. Gifted Child Quarterly, 44(2), 123- 134.

Reis, S. M., Neu, T. W, & McGuire, J. M. (1995). Talents in two places: Case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved (RM 95113). Storrs, CT: University of Connecticut. National Research Center on the Gifted and Talented.

Reis, S. M.. Neu, T. W. & McGuire, J. M. (1997). Case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved. Exceptional Children, 63(4), 1- 12.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1985). The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S& Reis, S. M. (1994). Schools for talent development. Mansfield Center. CT: Creative Learning Press. Renzulli. J. S. & Reis, S. R. (1997). The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Rios, R. & Montecinos, C. (1999). Advocating social justice and cultural affirmation: Ethnically diverse pre-service teacher's perspectives on multi-cultural education. Equity and Excellence in Education. 32 (3), 66- 75.

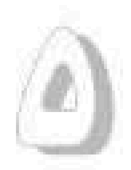
Seeley, K. (1998). Underachieving and talented learners with disabilities. In J. VanTassel-Baska (Ed). Excellence in educating gifted and talented learners (pp. 83-93). Denver. CO: Love.

Udall, A. J. (1989). Curriculum for gifted Hispanic students. In C. J. Maker & S.W. Schiever (Eds). Critical issues in gifted education: Vol. 2. Defensible programs for cultural and ethnic minorities. Austin, TX: Pro-Ed.

U.S. Department of Education. (1993). National excellence: A case for developing America's talent. Washington. DC: U.S. Government Printing Office.

VanTassel-Baska. J. (1998). Disadvantaged learners with talent. In J. VanTassel-Baska (Ed). Excellence in educating gifted and talented learners (pp. 9 5-114). Denver. CO: Love.

Yewchuk, C. R. & Bibby, M. A. (1989). Identification of giftedness in severely and profoundly hearing impaired students. Roeper Review 12(1), 42- 48.



إجراءات التعرّف على الموهوبين

• إي. جين غوبنز E. Jean Gubbins

"من الممتع أنّنا اكتشفنا في القرن العشرين أنّ النزاعات بين عاشقَين، أو عالمي رياضيات، ودولتين، ونظامين اقتصاديين، التي يُفترض عادة أن لا إمكانيةَ لحلها في فترة محدودة، تبرز آلية واحدة، هي آلية الدلالات اللفظية للتعرّف، التي أدى اكتشافها إلى جعل الاتفاق الكوني ممكنًا في الرياضيات كما في الحياة"

– ألفرد كورزيبسكي عالم وفيلسوف أمريكي (١٨٧٩– ١٩٥٠).

في الاقتباس أعلاه، تنبهنا الكتابة لأهمية التعريفات. فالتعريفات الواضحة تدعم الفهم العام، وتُعزّز التقدّم نحو أهداف تفصيلية، كما أنّها تمنع التعريفات المركّبة أو غير المكتملة التي يمكن أن تؤدي إلى إساءة الفهم، والاختلاف في الرأي، أو تؤدي – في أحسن الأحوال– إلى تقدّم متقطّع.

توجد عدّة اختلافات في المعايير والإرشادات التي تبنتها الولايات الأمريكية، فيما يتعلق بالإجراءات المستعملة لتعرّف الطلاب الموهوبين والمتفوّقين. ويُعبّر كلّ من باسّو، ورودنستكي (Passow and Rudnistski, 1993) عن هذا الاختلاف بصورة جيدة على النحو الآتي:

"يشير هذا التحليل (لسياسة الولاية) إلى التباين الكبير بين الولايات، لدرجة أنّه لا يوجد نموذج واحد يصلح أن يكون مثالاً يُحتذى به ..... إنّ سياسات بعض الولايات هي أكثر وضوحًا وإيجابية وتوجيهًا من سياسات الولايات الأخرى، لكنّ بعض الوثائق تتمتع بقوة أكبر فيما يتعلق بمكوّنات محدّدة، مثل، طبيعة التفويض، والتعرّف، والمنهاج، والتقييم" (p. vii).

وعلى الرغم من وجود هذه الاختلافات، إلاّ أنّ إجراءات قوية قد طُبّقت في الأماكن التي تعتمد على قائمة طويلة من الأبحاث الخاصّة بممارسات التعرّف لتوجيه بناء نظام للمطابقة مترابط ومتماسك.

تستعرض جين غوبنز في هذا الفصل ممارسات التعرّف، وأفضل الممارسات الجارية في الميدان،

إضافة إلى كمّ هائل من الحكمة العملية التي جَمَعَتْها من خبراتها الواسعة والمتنوّعة في مجال تربية الموهوبين.

من البديهي القول إنّ هذا الفصل الخاصّ بإجراءات التعرّف يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالفصل الخاصّ بتعريف الموهبة. وتتطلب إجراءات التعرّف، أيضًا، إلقاء نظرة على فصول رئيسة أخرى من هذا الكتاب. أمّا الفصول وثيقة الصلة بالموضوع، فهي: كتابة نصّ الرسالة المتعلقة بالحاجات التربوية للطلاب الموهوبين والمتفوّقين (الفصل الثاني)، وإيضاح غايات برنامج تربية الموهوبين (الفصل السادس)، وتصميم برنامج شامل (الفصل السابع)، ومنهاج خاصّ بتربية الطلاب الموهوبين (الفصل الثامن)، وتوفير برامج للفئات الخاصّة من الطلاب الموهوبين والمتفوّقين (الفصل الرابع). أمّا اللجان الاستشارية الخاصّة ببرنامج تربية الموهوبين، فهي في الغالب مشاركة في مختلف جوانب عملية التعرّف (انظر الملحق ١).

التعريف

تُنظّم إجراءات التعرّف وتُصنّف استراتيجيات تعكس التعريفات المحلية أو تعريفات الولاية للطلاب الموهوبين والمتفوّقين. وعن طريق مدخلات من صُنّاع القرار الرئيسيين، يمكن بناء منحى منظّم لاكتشاف مواهب الشباب وفهمها وتوثيقها. يضم فريق الاختيار مدرّسين، وإداريين، وعلماء نفس، ومديري مناهج، وأغسطساء يتميّزون بفهم جيد لأدوات التقييم، وتحليل البيانات، وتوثيق إجراءات التعرّف. إنّ هذه المجموعة من الأفراد مسؤولة عن الصياغة، وتطبيق إجراءات تعرّف المواهب والقدرات في مراحل التطوّر جميعها (مثل المواهب: الكامنة، والبارزة، والمُدرَكة) لدى شرائح المجتمع الطلابي كافة (Gubbins, 2005). كما يصف هذا الفريق إجراءات التعرّف على نحو قصصي سردي، أو مخطّط تمهيدي مختصر؛ بغية مساعدة المسؤولين عن العملية على فحص وضع كلّ إجراء، وضمان تلبية حاجات الطلاب.

الأساس المنطقي

يتضمن بناء إجراءات التعرّف تصميم الخطوات العملية وتنفيذها لتوكيد أو اكتشاف مواهب الطلاب وقدراتهم، التي تحتاج إلى رعاية داخل البيئات التعلّمية في البيت والمدرسة (Gubbins, 2005). إنّ تضمين مصطلح "بناء" يعني أنّه لا يمكن إقرار إجراءات التعرّف كما هي دون مراعاة حاجات الطلاب، والمصادر المتوافرة داخل كلّ مقاطعة. علاوة على ذلك، يجب أن تكون إجراءات التعرّف حسّاسة ودقيقة إزاء الثقافات المختلفة، وسلسلة الخبرات داخل مجتمع المدرسة (Ford, 2005,2004).

إنّ الإجراءات المُنتقاة هي أدلة للمطابقة تقوم بدور نقاط التفتيش طوال العملية إلى حين الانتهاء من تعرّف الموهبة ونمائها النهائي. وتجيب إجراءات التعرّف المترابطة عن الأسئلة الآتية:

- مَن الطلاب الموهوبون والمتفوّقون؟
- لماذا نسعى بشدّة إلى تعرّفهم؟
- كيف نجدهم؟
- ما أكثر الأدوات ملاءمة لتعرّف مواهب الطلاب؟
- كيف يجري تحليل البيانات المستقاة من أدوات مختلفة وتفسيرها؟
- مَن المسؤول عن تعرّف مواهب الطلاب؟

المبادئ الإرشادية

تُوفّر المبادئ الإرشادية المرتبطة ببناء إجراءات التعرّف فرصة للمناقشات الخاصّة بكيفية تصميم الاستراتيجيات وتطويرها، التي سوف تؤكّد وتكشف قدرات الطلاب ومواهبهم الكامنة. وقد بُنيت المبادئ التالية على دراسات بحثية سابقة، وعلى خبرات المعلّمين الممارسين، علمًا بأنّه يوجد العديد من هذه المبادئ في أعمال بورلاند (Borland , 2004)، Davis & Rimm, 2004; Frasier & Passow, 1994; Johnsen, 2004; Renzulli, 2004. ومن هذه المبادئ ما يأتي:

- إجراءات التعرّف هي عبارات منطقية ومباشرة لكيفية إجراء عملية الاختيار وتعرّف مكانها.
- إجراءات التعرّف هي معلومات عامّة تُقدّم بصورة مكتوبة باللغة أو اللغات السائدة بين مجتمعات الطلاب وأهاليهم.
- تعكس إجراءات التعرّف الشاملة خصائص مجتمع الطلاب، والوضع الديمغرافي للمقاطعة.
- تشمل إجراءات التعرّف أدوات متعدّدة لملاحظة مواهب الطلاب، وتقييمها، وتوثيقها.
- تكون إجراءات التعرّف واسعة بما يكفي لتشمل ترشيحات الطلاب ذوي الإعاقات، والطلاب الذين لغتهم السائدة غير الإنجليزية، والطلاب القاطنين في مجتمعات محرومة اقتصاديًا.
- تعكس إجراءات التعرّف حاجات الطلاب، وكذلك تعريف الموهبة الذي اختارته الولاية أو التربويون المحليون.
- يمكن الدفاع عن إجراءات التعرّف، وهي شاملة كنقيض للاستثناء المقتصر على فئة معينة.
- وضوح تقنيات ضبط التحقّق من القدرة في إجراءات التعرّف أو أدوات التقييم.
- تُلحق المرونة بإجراءات التعرّف عندما تتطلب الملفات البيانية التربوية للطلاب طرائق بديلة.
- تُبلّغ إجراءات التعرّف إلى الأشخاص الذين سيوفّرون البيانات من خلال الاختبارات ومقاييس التصنيف، ونماذج الملاحظة، والمقابلات، والملفات البيانية، والأداء، والترشيحات، مثل: الترشيحات الذاتية، وترشيحات الأقران، والمعلّمين، والوالدين، والمدير.
- يجري قياس إجراءات التعرّف وتحديثها في فترات منتظمة لتضمينان عكسها التغيرات الديمغرافية المحلية.

سمات إجراءات التعرّف عالية الجودة

هناك أربع صفات مميزة تُحدّد إجراءات التعرّف ذات الجودة العالية، ويلي كلّ صفة مجموعة أسئلة بحاجة إلى تقويم فريق الاختيار. وكلّما تقدّم العمل في تطوير إجراءات التعرّف وتطبيقها، أصبح لزامًا على الفريق السعي إلى الحصول على تعليقات وردود أفعال من مجموعة ممثلة للمعلّمين، والإداريين، وتشجيع تقديم مقترحات للتحسين.

المنحى الشامل

- إلى أيّ مدى تُعدّ إجراءات التعرّف فاعلة في مستويات المراحل التعليمية كلّها؟ ما مدى حساسيتها تجاه سنّ الطالب؟
- هل تؤكّد الإجراءات مواهب الطلاب وقدراتهم، وتكشف عن القدرات الكامنة والناشئة؟

خصائص الطالب

- هل يفهم الأغسطساء والمعلّمون والإداريون والطلاب كيفية ظهور المواهب والتميُّز على نحو واضح في البيئات المدرسية والمنزلية؟
- هل اطّلع التربويون والأهل جيدًا على خصائص الطلاب الموهوبين والمتفوّقين؟
- هل تشمل الإجراءات مقاييس موضوعية وذاتية خاصّة بمميزات الطالب المختلفة، مثل: القدرات، والذكاء، والمهارات الفنية، والإبداعية، والقيادية؟
- هل تعكس الإجراءات التنوّع في اللغات الأصلية، والثقافات، والمستويات الاقتصادية والأكاديمية لدى قياس مواهب الطلاب وقدراتهم في أثناء عملية الاختيار؟

الأدوات الموضوعية والذاتية

- هل تُطبّق الأدوات الموضوعية تحت ظروف مُقنّنة؟
- هل الاختبارات المختارة مناسبة لمجموعات الطلاب أو الأفراد؟
- هل الأدوات المختارة صادقة وثابتة لإجراء عملية الاختيار؟
- هل تتطلب الأدوات جمع بيانات في فترات زمنية محدّدة، مقارنة بإجراء واحد فقط لجمع البيانات مثل الاختبار؟
- هل توفّر أدوات الملاحظة تفاصيل كافية لتمييز الخصائص السلوكية للطلاب الموهوبين والمتفوّقين؟
- هل يجمع خبراء أكفاء بيانات تقييم الأداء والملفات البيانية، ويحلّلونها بطرائق منطقية ومتتابعة؟

المعايير الشاملة التي يمكن الدفاع عنها

- هل يوجد رابط واضح يمكن الدفاع عنه بين حاجات الطلاب والتعريفات والإجراءات ذات العلاقة لتعرّف الطلاب الموهوبين والمتفوّقين؟
- هل تتّسق صياغة إجراءات التعرّف والأدوات الخاصّة بها (مثل: نموذج الملاحظة، ومقاييس التصنيف، والاختبار، والمقابلة، وصفحة البيانات، والأداء) مع نوع المهارات والقدرات التي ستكون حاسمة لنجاح الطالب في البرامج والخدمات؟
- هل تكشف إجراءات التعرّف مواهب وقدرات الطلاب الذين قد لا يكون أداؤهم ثابتًا في مجالات المحتوى جميعها؟
- هل توفّر المعلومات المستقاة من أدوات التعرّف التوجيه للبرامج والخدمات؟
- هل يعكس وعاء الموهبة النهائي للطلاب الوضع الديمغرافي للمقاطعة، مثل اللغة السائدة، والتنوّع الثقافي؟
- إلى أيّ مدى تعمل إجراءات التعرّف وفقًا للمعايير القانونية الموجودة؟
- هل الإجراءات متّسقة داخليًا؛ أي مرتبطة بتعريف الموهبة، ومركّزة على الموضوعات الأكاديمية و / أو الفنون؟

مثال يحتاج إلى تعديل

تعترف مقاطعة مدرسة شستنت هيل (Chestnut Hill) بمواهب الطلاب وقدراتهم، وتدعم تطويرها. ويؤكّد بيان رسالتها مدى الالتزام بمساعدة الطلاب على تحقيق إمكاناتهم وقدراتهم الكامنة، وأهمية تعرّف مدى تحقيق الطلاب الموهوبين والمتفوّقين المعايير اللازمة في سنّ مبكّرة؛ لتضمينان سرعة استجابة النظام التربوي لحاجاتهم في الصفوف كلّها، من مرحلة رياض الأطفال حتى الصفّ الثاني عشر.

تهدف هذه الرسالة إلى بناء إجراءات منظّمة يسهل الدفاع عنها للاختيار، وتعرّف مواهب الطلاب وقدراتهم، ومطابقتها كخطوة أولى نحو فهم قاعدة المواهب الأكاديمية، فضلاً عن مراجعة تحصيل كلّ طالب وعلاماته في اختبار القدرة باستعمال أدوات تُطبّق في مجموعات. فالطلاب الذين يحرزون علامة تصل (٩٥٪) (بالمعايير المحلية) في اختبار التحصيل العامّ، أو (١٣٥) فأكثر في اختبار الذكاء، يُدرجون في وعاء الاختيار الخاصّ بالموهبة. ومن بين مجموعة الطلاب هذه، يُكمل المعلّمون اثنين من موازين التصنيفات المرتبطة بخصائص التعلّم والدافعية. ثمّ تُراجع التصنيفات على هذه الموازين، لتصبح جزءًا من بيانات نتائج اختبارات التحصيل والذكاء. يلي ذلك، تعرّف الطلاب الذين يحصلون على علامة (٣٠٠) كحدّ أدنى (انظر جدول التالي كمثال) حسب الأدوات الأربع، وإلحاقهم ببرامج الموهوبين والمتفوّقين. ففي هذا جدول، يُحقّق الطالبان؛ الثاني والثالث العلامة المحدّدة المطلوبة، ومن ثمّ يُعدّان مؤهلَين للبرنامج والخدمات المرتبطة بمواهبهما وقدراتهما، في واحد أو أكثر من المجالات الأكاديمية.

جدول (١: ٥):

نموذج يُمثّل اختيار الطلاب الذين حقّقوا مقاييس أكاديمية عالية					
	التحصيل نسبة مئوية محلية (٩٠+)	علامة الذكاء (١٣٥+)	تقدير التعلّم (٣٥ +)	تقدير الدافعية (٣٥ +)	المجموع
الطالب الأول	٩٥	١٣٥	٣٥	٣٣	٢٩٨
الطالب الثاني	٩٩	١٤٠	٤٠	٤٠	٣١٩
الطالب الثالث	٩٦	١٣٧	٣٦	٣٧	٣٠٦

تبدأ إجراءات التعرّف الرسمية في الصفّ الثاني، فيقترح الإداريون، والمعلّمون، وأخصائيو علم النفس في المدرسة، ومديرو المناهج، تعريض الطلاب من مرحلة رياض الأطفال حتى الصفّ الثاني إلى منهاج إثرائي، وإشراك الأهل والمجتمع المحلي في تربية الطلاب الصغار. وفي هذه الصفوف المبكّرة، يُشجّع المعلّمون والأهل على المشاركة في سرد حكايات ونوادر تصف الخصائص السلوكية التي تتعدى توقّعات مستوى أحد هذه الصفوف. وتُعدّ هذه الحكايات والنوادر جزءً أساسيًّا من ملف بيانات الطالب التربوية التي يُحافَظ عليها حتى الصفّ الثاني عشر.

ولزيادة فاعلية إجراءات التعرّف، تُستعمل أدوات موضوعية ذاتية بديلة في المدارس الابتدائية، والمتوسّطة، والثانوية. وتشمل الأدوات البديلة الترشيحات (مثل: الترشيحات الذاتية، وترشيحات الأقران، والمعلّم، والأبوين)، والعلامات، وعينة من الكتابة، وملف البيانات الشخصية، في حين تُحدّد فرق من الإداريين والمعلّمين والأخصائيين النفسانيين - حسب مستويات كلّ منهم (الابتدائية، والمتوسّطة،

والثانوية)- اختيار الأدوات البديلة هذه.

يُدعى الطلاب الذين حقّقوا معايير التأهيل إلى المشاركة، في أثناء اليوم الدراسي، في سلسلة متصلة من البرامج والخدمات، مثل: مجموعة القدرات الرياضية، ومنتدى الكتّاب، ونادي المناظرة، وجمعية الحوار. كما أنّهم يلتقون طلابًا آخرين مؤهلين ومعلّمين مدّة ساعتين أسبوعيًا، في الوقت الذي يجرون فيه مشاريع بحث مرتبطة بدراساتهم الصفّية، أو اهتمامات بحثية شخصية في واحد أو أكثر من الموضوعات الدراسية.

إجراءات التعديل

يرسم الجزء السابق الخطوط العريضة للصفات المميّزة والأسئلة المرتبطة بها التي تعرّف الجودة العالية لبناء إجراءات التعرّف. وتتطلب كلّ صفة مميّزة تفكيرًا عميقًا ودراسة لمدى فاعلية إجراءات التعرّف في مستويات الصفوف كلّها. كما يجب أن يسعى أعضاء فريق الاختيار إلى الحصول على بيانات غير رسمية من المعلّمين والإداريين؛ عن طريق مجموعات التركيز، والمقابلات، والمسوحات. أمّا عدد الأشخاص المشاركين في مناحي جمع البيانات، فقد يشمل (٥٪) من معلّمي المقاطعة، والإداريين ، إضافة إلى ممثلي الأهل؛ لتوفير انطباعات عامّة عبر المدارس كلّها عن جودة الإجراءات وملاءمتها. وحالما تُجمع البيانات وتُحلّل، يمكن مراجعة إجراءات التعرّف مرّة أخرى لتضمينان الفاعلية في تعرّف جمهور الطلاب الذين تتطلب احتياجاتهم الأكاديمية والفنية توفير برامج وخدمات تتعدى العروض الأكاديمية الحالية.

المثال المُعدّل

تعترف مقاطعة مدرسة (Chestnut Hill) بمواهب الطلاب وقدراتهم، وتدعم تطويرها. ويؤكّد بيان رسالتها الالتزام بمساعدة الطلاب على تحقيق إمكاناتهم وقدراتهم الكامنة، وأهمية تعرّف مدى تحقيق الطلاب الموهوبين والمتفوّقين المعايير اللازمة في سنّ مبكّرة؛ لتضمينان استجابة النظام التربوي لحاجاتهم في الصفوف كلّها، من رياض الأطفال حتى الصفّ الثاني عشر.

تهدف هذه الرسالة إلى بناء إجراءات منظّمة يسهل الدفاع عنها للاختيار، وتعرّف مواهب الطلاب وقدراتهم، ومطابقتها كخطوة أولى نحو فهم قاعدة المواهب الأكاديمية، فضلاً عن مراجعة تحصيل كلّ طالب وعلاماته في اختبار القدرة باستعمال أدوات تُطبّق في مجموعات. فالطلاب الذين يحرزون علامة تصل (٨٥ ٪) (بالمعايير المحلية) في اختبار التحصيل العامّ، أو (١٢٠) فأكثر في اختبار الذكاء، يُدرجون في وعاء الاختيار (الغربلة). ومن بين مجموعة الطلاب هذه، يُكمل المعلّمون اثنين من مقاييس تقدير الخصائص السلوكية المرتبطة بخصائص التعلّم والدافعية. بعد ذلك، تُراجع التقديرات على هذه المقاييس، لتصبح جزءًا من بيانات نتائج اختبارات التحصيل والذكاء. ويستعمل فريق الاختيار والتعرّف هذه البيانات لاستكمال ملف الطالب التربوي، ثمّ يواصل العملية بدراسة حالة تتعلق باختيار الطلاب الموهوبين والمتفوّقين الذين تتجاوز احتياجاتهم حاجات طلاب برنامج التعليم العامّ.

تبدأ إجراءات التعرّف الرسمية في الصفّ الثاني. فيقترح الإداريون، والمعلّمون، وأخصائيو علم النفس في المدرسة، ومديرو المناهج تعريض الطلاب من مرحلة رياض الأطفال حتى الصفّ الثاني إلى

منهاج إثرائي، وإشراك الأهل والمجتمع المحلي في تربية الطلاب الصغار. وفي هذه الصفوف المبكّرة، يُشجّع المعلّمون والأهل على المشاركة في سرد حكايات ونوادر تصف الخصائص السلوكية التي تتعدى كثيرًا توقّعات مستوى أحد هذه الصفوف. وتُعدّ هذه الحكايات والنوادر جزءًا أساسيًّا من ملف بيانات الطالب التربوية في مدرسة (Chestnut Hill)، التي يُحافَظُ عليها حتى الصفّ الثاني عشر.

ولزيادة فاعلية إجراءات التعرّف، تُستعمل أدوات موضوعية ذاتية بديلة في المدارس الابتدائية، والمتوسّطة، والثانوية. وتشمل الأدوات البديلة الترشيحات (مثل: الترشيحات الذاتية وترشيحات الأقران، والمعلّم، والمدير، والأهل)، والعلامات، وعينة من الكتابة، وملف البيانات الشخصية، في حين تُحدّد فرق من الإداريين والمعلّمين والأخصائيين النفسانيين- حسب مستويات كلّ منهم، (الابتدائية، والمتوسّطة، والثانوية)- اختيار الأدوات البديلة، وكما يُعطى اهتمام كبير لانتقاء أدوات القياس ذات الحساسية لسنّ الطالب، إضافة إلى مستوى الصف. وبصورة دقيقة، تراعي فرق التعرّف قضايا مرتبطة بأدوات التعرّف للطلاب ممّن هم أصغر سنًّا من أقرانهم، و / أو أولئك الذين ينتظمون في برنامج التسريع. ويُلخِّص جدول ٢: ٥ المرفق المدى الكامل لإجراءات التعرّف هذه.

جدول (٢: ٥):

إجراءات التعرّف	
المواهب والقدرات الفنية	القدرات الأكاديمية
الترشيحات الذاتية، القرين، المعلم، المدير، الأهل.	**اختبارات تديرها مجموعة في الربيع، للصفوف من (٢ – ١١).** مجمع التمّيز ٥٨٪ (معايير محلية) ـ اختبار التحصيل. (١٢٠) فما فوق - اختبار الذكاء.
تقديرات المعلم الفن، الموسيقى، الرقص، المسرح.	**تقديرات المعلم** ميزان التعلّم. ميزان الدافعية.
ملف بيانات الطالب الشخصية التربوية تقديرات هيئة من الفنانين. دراسة حالة.	**ملف بيانات الطالب الشخصية** التحصيل، والإنجازات الأكاديمية. دراسة حالة.
متصل البرامج والخدمات اتساق المواهب والقدرات مع الأهداف.	**متصل البرامج والخدمات** اتساق المواهب والقدرات مع الأهداف.

يُدعى الطلاب الذين حققوا معايير التأهيل إلى المشاركة، في أثناء اليوم الدراسي، في سلسلة متصلة من البرامج والخدمات، مثل: مجموعة القدرات الرياضية، ومنتدى الكتّاب، ونادي المناظرة، وجمعية الحوار. كما أنّهم يلتقون طلابًا آخرين مؤهلين ومعلّمين مدّة أربع ساعات أسبوعيًّا، في حين يجرون مشاريع

بحث مرتبطة بدراساتهم الصفّية، أو اهتمامات بحثية شخصية في واحد أو أكثر من الموضوعات الدراسية.

يُعدّ إنجاز الطالب حجر الأساس في تعرّف المواهب الفنية. ونحن نُشجّع معلّمي الفنّ والموسيقى على تعريض الطلاب لمجموعة متنوّعة من وسائل التعبير، وتوثيق إنتاج الطلاب، لتصبح هذه النتاجات جزءًا من ملفات بيانات الطلاب، التي تُعرض على هيئة من الفنانين الذين يراجعون الأعمال، وينتقدونها، ويُحدّدون مستوى جودتها الفنية، اعتمادًا على المعايير المهنية لكلّ وسيلة تعبير. وفي الوقت نفسه، يلتقي الفنانون بفريق الاختيار لمناقشة ملف البيانات الشخصية لكلّ طالب حاز تصنيفًا نموذجيًا، كما يمارس الطلاب المختارون الذين تلقوا تدريبًا شاملاً واسعًا في حقولهم الفنية الخاصّة بكلّ منهم أنشطة مع معلّمي الفن والموسيقى.

يُشجّع الطلاب على دراسة الموضوعات المتعلقة بالدراسات الأكاديمية والفنية، وبأهداف واضحة جدًا تتطلب تفاعلات مع أشخاص خبراء في مجالات دراسية محدّدة. أمّا الطلاب المهتمون بالمشاريع الكبيرة التي تستدعي مدرّسًا خاصًا، فعليهم إعداد اقتراح موجز يُمثّل مخطّطًا تمهيديًا لأهداف تعلّمهم. بعد ذلك، يقوم فريق من المعلّمين مختصّ في مجال له علاقة بالموهوبين، ومسؤول عن ربط الموجّه بالطالب، بمراجعة هذه المقترحات. تفتخر مقاطعة مدرسة (Chestnut Hill) إلى حدّ كبير بمنجزات طلابها، ويعكف المعلمون على رعاية مواهب الشباب الصغار وقدراتهم.

خطّة استراتيجية لوضع إجراءات التعرّف

الهدف: بناء إجراءات للمطابقة تؤكّد وتكشف مواهب الشباب الذين يحتاجون إلى برامج وخدمات تستجيب لحاجاتهم الأكاديمية، و / أو الفنية.

الدليل: سرد، و/أو مخطّط تمهيدي لإجراءات التعرّف تُصنّف مناحي الاختيار، باستعمال أدوات موضوعية وذاتية، تُسفر عن مجموعة من الطلاب الموهوبين والمتفوّقين الذين يحتاجون إلى مدخل لبلوغ برامج وخدمات تتعدى تلك المتوافرة للطلاب كافة.

تتولى لجنة من الإداريين، والمعلّمين، وأخصائيي علم النفس في المدرسة، ومديري المناهج، والأهل من ذوي الخبرة في تلبية احتياجات الطلاب الموهوبين، والمطلعين على أدوات القياس المتعددة واستراتيجياتها؛ مراجعة إجراءات التعرّف هذه.

المهام وجدول الزمني:

مارس - اطلب ترشيحات، وجَنّد إداريين، ومعلّمين، وأخصائيي علم النفس في المدارس، ومديري المناهج، والأهل، ممّن لديهم معلومات وخبرات مسبقة في تطوير الإجراءات؛ لمطابقة مجموعات خاصّة من الطلاب الذين لديهم احتياجات أكاديمية و/ أو فنية تتطلب برامج وخدمات تتعدى منهاج التربية العام.

إبريل - اجتمع باللجنة، وابدأ المناقشات المرتبطة بأسئلة ثلاثة:

- ما جوانب القوة الأكاديمية و/أو الفنية لجمهور الطلاب التي تتجاوز الإرشادات والمعالم الرئيسة للتطوير؟
- ما نماذج الأدوات الموضوعية والذاتية التي تُعدّ دليلاً على مواهب الطلاب وقدراتهم؟
- ما المعايير التي ستُستعمل لتعرّف وعاء الاختيار (الغربلة) الأول والمجموعة النهائية المؤهلة من

الطلاب الموهوبين والمتفوّقين؟

مايو - حدّد الطلاب الموهوبين والمتفوّقين بناء على إجراءات ومعايير مختارة.

يونيو - طوّر ملف بيانات تربوية لكلّ طالب، مُحدّدًا كيفية الوصول إلى برامج وخدمات خاصة تلبي الحاجات الأكاديمية والفنية.

ديسمبر - عُد مرّة أخرى إلى إجراءات التعرّف المستخدمة مبدئيًّا في الربيع. اطلب تقارير عن التقدّم من المعلّمين والمدرِّسين المسؤولين عن بتوصيل البرامج والخدمات للطلاب الذين جرت مطابقتهم.

- إلى أيّ مدى كان أداء الطلاب متميّزًا عن أداء غيرهم ممّن لم تنطبق عليهم خصائص الموهبة والتفوّق؟
- هل هناك طلاب آخرون لم يَجْرِ اختيارهم لبرامج وخدمات خاصّة، من بين الذين رُشِّحوا لوعاء الموهبة؟

فبراير - عدّل أو وضِّح إجراءات التعرّف المستعملة حاليًّا.

نموذج لمساعدة الممارسين على التفكير والتأمّل

كيف تُعرّف النجاح في مقاطعة مدرستك؟ فكِّر في أفضل خمسة طلاب كانوا أكثر نجاحًا وتميّزًا في المدارس الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية. ما الخصائص المشتركة بينهم؟ بماذا يتفردون؟ راجع سجلاتهم التراكمية، محاولاً تعرّف مؤشّرات تُنبئ بمستقبل ناجح. ماذا تعلّمت عن إمكانية التنبؤ بنجاح الطلاب؟بينما تفكّر في بناء إجراءات التعرّف، تذكّر ما تعرفه عن مؤشّرات توقّع النجاح، وتأكّد من إدراج الاستراتيجية أو الأسلوب كجزء من إجراءات التعرّف التي تستعملها.

نقاط انطلاق مقترحة

من الضروري فهم أهمية الخطوة الأولى لإجراء التعرّف، ويمكن لهذه الخطوة أن تُقيّد أو تُوسِّع المنظور الشخصي والمهني لمظاهر مواهب الطلاب وتميُّزهم. وفي حال وقع الاختيار على علامة قاطعة كخطوة أولى؛ نظرًا إلى توافر البيانات عن الطلاب كافة ضمن مستوى صفي محدّد، فإن تجمّع الطلاب الأولي الناجم عن هذه الخطوة الأولى قد يكون انتقائيًّا بدرجة عالية. تذكّر أنّ بناء إجراءات التعرّف هو عملية، وأنّ المناحي قد تحتاج إلى تغيير لتأكيد مواهب الطلاب المتنوّعين أكاديميًّا وفنيًّا، وقدراتهم، والكشف عنها.

يجب أن تُفضي المقترحات الآتية إلى بناء إجراءات تعرّف فاعلة:

- عند اختيار الأدوات، فكِّر طويلاً في نوع البيانات التي تُوفّرها كلّ أداة، ومدى ملاءمتها للخصائص السلوكية للطلاب الموهوبين والمتفوّقين الذين يحتاجون إلى برامج وخدمات خاصّة.
- ناقش طرائق تحليل البيانات الناتجة من كلّ أداة.
- ما الطريقة المثلى لإعداد ملف بيانات الطالب؟
- كيف سيتحدّد الاختيار النهائي للطلاب؟
- راجع الإجراءات مرّة أخرى، وناقش أيّة خطط بشأن الإضافات أو التعديل على أساليب الاختيار والتعرّف.

نصيحة للممارس المنفرد

إنّ بناء إجراءات التعرّف هي مهمة صعبة لشخص واحد؛ لذا، فأنت بحاجة إلى مساعدة الآخرين الذين يفهمون القضايا المعقّدة المرتبطة بالتعرّف. تتطلب هذه العملية معرفة بتصاميم البرنامج، ونماذج خدمة التوصيل، وأدوات التقييم والقياس. أمّا القرارات الكبيرة المهمة، فتبدأ بالأسئلة الأساسية، من مثل:

- مَن الطلاب الذين تستدعي احتياجاتهم الأكاديمية مزيدًا من التحدي والرعاية؟
- ما أكثر المناهج والأساليب ملاءمة للاختيار والتعرّف؟

تُؤثّر الإجابة عن مثل هذه الأسئلة في جميع مراحل تصميم البرنامج وتطويره؛ لذا، يجب دراستها بعناية. وسيكون من المفيد جدًّا الاستماع إلى وجهات نظر متعدّدة من المعلّمين، والإداريين، وأخصائيي علم النفس في المدارس، ومديري المناهج، والأهل؛ من أجل بناء إجراءات مطابقة فاعلة يمكن الدفاع عنها.

مصادر أدوات التعرّف

إليك فيما يأتي قائمة بالأدوات الموضوعية والذاتية التي قد تكون مناسبة لانتقاء الطلاب الموهوبين والمتفوّقين ومطابقتهم في المجالات الأكاديمية:

اختبارات الإنجاز أو التحصيل مرجعية المحك:

- اختبارات أيوا للمهارات الأساسية: تقيس مهارات الطلاب الأكاديمية في العديد من مجالات المحتوى، من مثل: القراءة، والرياضيات، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، ومصادر المعلومات (الصفوف من رياض الأطفال حتى التاسع).
  Iowa Tests of Basic Skills
  Riverside Publishing company
  Contact: www.riversidepublishing.com
- اختبار الميتروبوليتان للإنجاز: يُركّز على القراءة، والرياضيات، واللغة، والكتابة، والعلوم، والدراسات الاجتماعية (الصفوف من رياض الأطفال حتى الثاني عشر).
  Metropolitan Achievement Test
  Harcourt Brace Educational Measurement
  Contact: HYPERLINK "http://www.harcourtassessment.com"
  www.harcourtassessment.com
- " اختبار ستانفورد للإنجاز: تقيس الطلاب في القراءة، والرياضيات، واللغة، والتهجئة، ومهارات الدراسة، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، والإصغاء (الصفوف من رياض الأطفال حتى الثاني عشر).
  Stanford Achievement Test
  Harcourt Brace Educational Measurement
  Contact:www.harcourtassessment.com
- أدوات تيرانوفا للقياس: تقيس الإنجاز في القراءة، والفنون اللغوية، والرياضيات، والعلوم،

والدراسات الاجتماعية (الصفوف من رياض الأطفال حتى الثاني عشر).
Terra Nova
CTB/Mc Graw – Hill
Contact:www.ctb.com

اختبارات الذكاء/ القدرة الجماعية:

- اختبارات كورنيل للتفكير الناقد: تقيس قدرة الطلاب على التفكير الناقد عند تحليل الفرضيات والاستنتاجات، وتحكم على درجة مصداقية المعلومات، ومطابقة الافتراضات (الصفوف من الخامس حتى الرابع عشر).
Cornell Critical Thinking Tests
Scholastic Testing Service
Contact:www.Ststesting.com
- اختبارات كولمان إندرسون: تقيس قدرات الطلاب اللفظية وغير اللفظية (الصفوف من رياض الأطفال حتى الثاني عشر).
Kuhlmann - Anderson Tests
Scholastic Testing Service
Contact:www.ststesting.com
- نموذج اختبار القدرات المعرفية: يقيس قدرات إصدار الأحكام العامّة والخاصّة في ثلاث بطاريات: اللفظية/ (الشفهية)، والكميّة، وغير اللفظية (الصفوف من رياض الأطفال حتى الثاني عشر).
The Cognitive Abilities Test Forum
(Cog AT)
Riverside Publishing
HYPERLINK "http://www.riverpub.com" http://www.riverpub.com
- " اختبار ناغلييري للقدرة غير اللفظية: يقيس قدرات إصدار الأحكام والاستنتاج غير اللفظي، وحلّ المشكلات، والقراءة، والمهارات الرياضية غير المطلوبة؛ استجابة لكلّ مجموعة من النماذج (الصفوف من رياض الأطفال حتى الثاني عشر).
Naglieri Nonverbal Ability Test
Harcourt Brace Educational Measurement
Contact: www.harcourtassessment.com
- اختبار القدرة لمدرسة أوتيس لينون: يقيس مهارات الاستنتاج، بما في ذلك الاستيعاب الشفوي، والاستنتاج الشفوي، والاستنتاج المصوّر، والاستنتاج الرقمي، والاستنتاج الكمّي (الصفوف من رياض الأطفال حتى الثاني عشر).
Otis – Lennon School Ability Test
Harcourt Brace Educational Measurement
Contact: www. Harcourtassessment. com

مهارات التفكير الإبداعي:

- بطارية المجموعة لاكتشاف المهارة الإبداعية: تُسلّط الضوء على الإبداع عن طريق الأبعاد الآتية: الخيال والتخيُّل، والاستقلالية، والاهتمامات المتعدّدة (الصفوف من رياض الأطفال حتى السادس).

  Group Inventory for Finding Creative Talent
  Educational Assessment Service
  Contact: www. sylviarimm. com

- اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي، وهي تتضمن:
  الاختبارات المجازية من مرحلة رياض الأطفال فأكثر.
  الاختبارات اللفظية من الصف الأول فأكثر: تُقيمّ الطلاقة، والمرونة، والأصالة.
  الاختبار شكلي: يُقيّم التوسّع والإتقان.

  Torrance Tests of Creative Thinking
  Scholastic Testing
  Contact: www. ststesting. com

مقاييس تقديرات المعلمين:

- تتطلب مقاييس تقويم الموهوبين والمتفوّقين من المعلّمين قياس خصائص الطالب الآتية: القدرة العقلية، والمهارات الأكاديمية، والإبداع، والقيادة، والمواهب الفنية (الصفوف من رياض الأطفال حتى الثاني عشر).

  Gifted and Talented
  Evaluation Scales
  Pro – Ed
  Contact: www. proedinc. com

- تتطلب مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب المتفوّقين قياس المعلّمين الطلاب وفقًا لعشرة أبعاد، هي: التعلّم، والدافعية، والإبداع، والقيادة، والفنّ، والموسيقى، والفنون المسرحية الدرامية، والتخطيط، والاتصال (الدقّة، والإحكام)، والتواصل (التعبيري) (الصفوف من الثاني حتى الثاني عشر).

  Scales for Rating the
  Behavioral characteristics of Superior Students
  Creating Learning Press
  Contact :www. creativelearningpress.com

- تتبع المواهب: تعرّف المواهب المتعدّدة من خلال ترشيح الأقران، والمعلّم، والترشيح الذاتي. (الصفوف من الرابع حتى السابع).

  Tracking Talents: Identifying
  Multiple Talents Through Peer; Teacher and Self – Nomination
  Prufrock Press
  Contact: www. prufrock .com

REFERENCES

Borland, J. H. (2004). Issues and practices in the identification and education of gifted students from under-represented groups. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Davis, G. A. . & Rimm, S. B. (2004). Education of the gifted and talented (5th ed). Boston: Allyn & Bacon.

Ford, D. Y. (2004). Intelligence testing and cultural diversity: Concerns, cautions and considerations. Storrs. CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Ford. D. Y. (2005. Winter). Intelligence testing and cultural diversity: Pitfalls and promises. NRC/GT Newsletter, 3- 8.

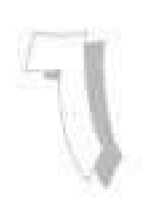
Frasier, M. M.. & Passow. A. H. (1994). Toward a new paradigm for identifying talent potential. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented. University of Connecticut.

Gubbins, E. J. (2005, Winter). NRC/GT offers a snapshot of intelligence. NRC/GTNewsletter, 1- 2.

Johnsen. S. K. (2004). Identifying gifted students: A practical guide. Waco. TX: Prufrock Press.

Passow, A. H. & Rudnitski, R. A. (1993). State policies regarding education of the gifted as reflected in legislation and regulation (CRS93302). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Renzulli, J. S. (Ed.). (2004). Identification of students for gifted and talented programs (Vol 2). In S. M. Reis (Series Ed). Essential readings in gifted education. Thousand Oaks, CA: Corwin.



صياغة أهداف برنامج تربية الموهوبين

• شيريل م. آدامز Cheryll M. Adams

"في غياب الأهداف المحدّدة بوضوح، نصبح حريصين، بصورة غريبة، على أداء أعمال يومية لا قيمة لها". – مجهول.

لقد عشنا جميعًا مدّة كافية لتقدير المعنى الذي يندرج تحت هذا الاقتباس. فدون وجود الأهداف في حياتنا، فإننا نادرًا ما نركّز على المهمات الجوهرية، أو نتابع أنشطة ذات معنى عن قصد. ففي الوقت الذي نقرّ فيه بأهمية الأهداف الواضحة في حياتنا اليومية، إلاّ أنّه لم يُكتب سوى القليل عمّا يُشكّل، جوهريًا، نوعية جيدة ومختارة من الأهداف في برامج تربية الموهوبين.

تُخاطب شيرل آدمز، في هذا الفصل، طبيعة هذه البرامج ذات النوعية المتميّزة وأهدافها. إنّها تُنبّهنا للحاجة إلى تطوير كلّ من الأهداف المهمة، والمنحازة، والقانونية، والشاملة، وتوضيحها. يُمثّل تطوير هذه الأهداف جزءًا واحدًا فقط من تطوير البرنامج وإجراء التقويم. فالأهداف والأهداف المؤثّرة التي تُخاطب حاجات الطلاب الموهوبين بصورة دقيقة، يجب أن تستند إلى تعريف واضح للموهبة، وإلى بيان عميق للرسالة، وبذلك نضمن ألاّ تبقى أهداف البرنامج ساكنة أو مهملة في البرنامج ذي الجودة العالية.

يُعدّ هذا الفصل تأسيسيًا في هذا الدليل، لأنّ هناك جوانب عديدة من برامج الموهوبين تعتمد على الأهداف التي نُحدّدها، مثل: تصميم البرنامج، والمنهاج، وإعداد الموازنة، ومصادر التعلّم، وخطّة تطوير محترفة، وبالطبع، التقويم. لذا، يتطلب هذا الفصل الكثير من التشاور مع الخبراء المحترفين، والتأني، والتفكير العميق.

التعريف

يُقصد بأهداف البرنامج (Goals) مجموعة العبارات الواضحة والصريحة المحدّدة التي تُخطّط استجابة المدرسة أو المقاطعة لاحتياجات الطلاب الموهوبين التعلّمية والاجتماعية والعاطفية. عمومًا، تَرسم أهداف البرنامج مخطّطًا تمهيديًا لما ترغبه المدرسة أو المقاطعة لطلابها. يجب أن تتّسق أهداف البرنامج مع أهداف المقاطعة، وذلك لتضمينان أن تكون خدمات الموهوبين جزءًا مكمّلاً لبرنامج المدرسة النظامي. كما يجب أن تسعى أهداف البرنامج إلى تعرّف النتائج المتوقّعة من خدمات البرنامج تعرّفًا دقيقًا. فالأهداف

هي عبارات عريضة تشمل رؤيتنا للطلاب. ومع ذلك، يمكن للأهداف ألاّ تتحقّق أبدًا. وهي كذلك عبارات فضفاضة جدًا مثل، "مساعدة الطلاب على طلب العلم مدى الحياة". وهذه هدف يستحيل قياسها فعليًا. وهناك مثال آخر على هدف فضفاض آخر يعالج حاجات الطلاب الموهوبين خاصة، هو: "سيقضي الطلاب الموهوبون معظم وقتهم في المدرسة يتعلّمون حسب مستوى التحدي، وعلى نحو مناسب".

ومن وجهة نظر أخرى، فإن الأهداف هي بيانات مشتقة من الأهداف (Goals) المُعرّفة تعريفًا دقيقًا، التي يمكن قياسها. مثال ذلك، هو: "إن (٩٥٪) من الطلاب كافة سوف يحصلون على نسبة (٩٥٪) أو أكثر في تقييم مادة الرياضيات على مستوى الولاية كلّها". تضيف الأهداف طبقة إضافية من الدقّة، كما قد يكون لهدف واحد أهداف عدّة مُدرجة تحته لتفسير كيفية تحقيق مخرجات هذا الهدف.

يمكن أن تُكتب الأهداف بعدّة أشكال أو صور، حيث يلجأ بعض الممارسين إلى استعمال القوائم النقطية التي غالبًا ما تبدأ كلّ هدف فيها بعبارة بصيغة المصدر، في حين يختار آخرون كتابة الأهداف بصورة جمل تامة، ويُترك الاختيار في هذا المجال إلى التفضيل الشخصي.

الأساس المنطقي

تُعدّ أهداف البرنامج مهمة لأنّها توضّح خدمات برامج الموهوبين، وهي مشتقة من بيان الرسالة، وتعريف الموهبة الذي تُطبّقه المقاطعة. كما أنّ مجموعة أهداف البرنامج المترابطة بانتظام تُعدّ نقطة مركزية للتقويم والتخطيط. أمّا الأهداف المستقاة من أهداف البرنامج، فتُعرّف مجال التدريس، وتقترح الوسيلة التي تُستعمل لمراقبة تقدُّم الطالب. واستنادًا إلى رأي بورلاند (Borland, 1989).

> يجب أن تتوافر لجميع برامج الموهوبين أهداف مكتوبة وعملية ومثبتة تعكس النتائج المرجوة من البرنامج؛ لتلبية احتياجات الطلاب الواضحة(ص ٢١٢).

ينظر أورنستاين، وهوكينز (Ornstein and Hukins, 1998) إلى أهداف البرنامج بعين الاهتمام؛ نظرًا إلى أهميتها في توفير الخطوط الإرشادية التي توجّه الاتجاه نحو هدف مُحدّدة. ويشير كالاهان، وكالدويل (Callahan and Caldwell 1999)، إلى ضرورة تعرّف الأهداف تعرّفًا دقيقًا، بقولهما: "من المستحيل تقويم ما لا تستطيع وصفه" (ص ١٤). فالأهداف جانب مهم لصياغة البرنامج والخدمة. وقد لاحظ فريقا البحث أنه ينبغي مراجعة أو إعادة النظر في الأهداف باستمرار مع تطوّر الأغراض وتغيّرها.

المبادئ الإرشادية

- يجب أن تُبنى أهداف برنامج الموهوبين وخدماتهم على قاعدة بيان رسالة واضحة وتعريف للموهبة، يُبنيان بدورهما على النماذج النظرية الحالية وأفضل الممارسات.
- يجب أن تُستنبط أهداف خدمة برنامج الموهوبين من المعايير والتشريعات على مستوى الوطن، والمقاطعة، والمجتمع المحلي (Landrum, Callahan, Shaklee, 2001).
- يجب أن تعكس الأهداف الحاجات المحلية والدراسات الحديثة، كما يجب أن توظّف مواد نموذجية في برنامج تربية الموهوبين.
- يجب أن تتولى لجنة رسمية تخطيط أهداف خدمة برنامج تربية الموهوبين. (انظر الملحق أ).

- يجب أن تتكوّن اللجنة من عينة نموذجية من المستفيدين، تشمل: الإداريين، والمعلّمين، ومُنسّقي تربية الموهوبين، والأهل، وأعضاء مجلس التربية، والطلاب.
- يجبَ أن تعكس اللجنة التركيبة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمقاطعة.
- يجب أن تُقرّر اللجنة من ثلاث إلى ستة أهداف، وترتّبها حسب الأولوية، اعتمادًا على الحاجات المعرفية والوجدانية للطلاب المستهدفين.
- يجب أن يوضّح كلّ هدف من أهداف خدمة برنامج تربية الموهوبين تعرّفًا دقيقًا؛ بإضافة أهداف تعالج نتاجات المتعلّمين القابلة للقياس.
- يجب أن تنسجم أهداف خدمات برنامج تربية الموهوبين مع أهداف التربية العامة، وتعكس الحاجات التعليمية الفريدة للطلاب ذوي الإمكانات الفائقة.
- يجب أن يتّسق المنهاج والتعليم، ضمن خدمات برنامج تربية الموهوبين، مع الأهداف.
- يجب أن تُنقل أهداف خدمة برنامج تربية الموهوبين، بوضوح، إلى المستفيدين كافة.
- يجب تضمين أهداف خدمة برنامج تربية الموهوبين في وثائق تُوزّع على المستفيدين، فضلاً عن ترجمتها إلى اللغات الأخرى عند الضرورة.
- يجب إجراء تقويم التقدّم نحو أهداف خدمة برنامج تربية الموهوبين بانتظام.
- يجب مراجعة أهداف خدمة برنامج تربية الموهوبين لتتماشى مع تغيّر حاجات الطلاب المعرفية والوجدانية، إضافة إلى أهداف المقاطعة المتغيِّرة.

سمات الأهداف عالية الجودة

يمكن تقرير إذا كانت أهداف البرنامج تتمتع بالجودة العالية أم لا بطرح الأسئلة الآتية:

الاتّساق

- هل تناسب هذه الهدف حاجات التعلّم الاستثنائية للطلاب ذوي الإمكانات الفائقة؟
- هل تنسجم الأهداف مع أهداف التربية العامة في الوقت الذي تعكس فيه الحاجات المحدّدة الدقيقة لطلاب القدرات الفائقة؟
- هل تنسجم الأهداف مع فلسفة البرنامج، ومع تعريف الموهبة التي تستعمله المدرسة أو المقاطعة؟
- هل تنسجم الأهداف مع سياسات المقاطعة وأنظمتها والأنظمة المحلية؟

الثبات

- هل يمكن تقويم التقدّم نحو أهدافنا؟
- هل تُصوّر كلّ هدف بدقّة إضافية عن طريق أهداف البرنامج التي توضّح نتاجات المتعلّم؟
- هل يمكن تصميم المنهاج والتعليم باستعمال الأهداف؟
- هل الأهداف جديرة بالتحقيق؟
- هل تعكس الأهداف أفضل ممارسات التربية العامة المعتمدة على البحث، وتلك الخاصة بمجال تربية الموهوبين؟

الشمولية

- هل تخاطب الأهداف حاجات الطلاب الموهوبين كافة، بِمَنْ فيهم قليلو التمثيل تقليديًا في برامج الموهوبين؟
- هل تخاطب الأهداف حاجات الطلاب الموهوبين، من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر؟
- هل تخاطب الأهداف الحاجات التعليمية للطلاب ذوي الإمكانات الفائقة، بما في ذلك الإرشاد الأكاديمي، والاجتماعي، والسيكولوجي، والوظيفي؟

الوضوح

- هل يمكن للمستفيدين كافة (مثل: المعلّمين، والطلاب، والأهل، والإداريين، وأعضاء مجلس التربية فهم الأهداف بسهولة)؟
- هل صيغت الأهداف بلغة تُعبِّر عن النتائج المرغوبة؟
- هل الأهداف واضحة وغير ملتبسة؟

مثالان يحتاجان إلى تعديل

المثال الأول: هدف مقاطعة مدرسة هاي لاند (Highland).

سوف يحصل الطلاب في مقاطعة مدرسة هاي لاند للمجتمع المحلي على منهاج للموهوبين حتى يصبحوا متعلّمين مدى الحياة.

السمة	لا يتوافر دليل	دليل ضعيف	دليل مقبول	دليل كبير	دليل قوي
الاتّساق				X	
الثبات		X			
الشمولية		X			
الوضوح	X				

تقويم المثال: لقد تمثّلت إحدى أهداف مقاطعة مدرسة هاي لاند في أن يصبح الطلاب كافة متعلّمين مدى الحياة. ولهذا، فإنّ هدف برنامج تربية الموهوبين تتسق مع هدف المدرسة. ومع أن الهدف مسألة جديرة بالتحقيق، إلاّ أنه من غير الممكن قياسها فعليًا. علاوة على ذلك، فإن منهاج الموهوبين غير محدّد، ويفيد البيان بأن الطلاب جميعهم سيشاركون في منهاج الموهوبين بدلاً من تخصيص المنهاج وقصره على مجموعة محدّدة من الطلاب الموهوبين. ولأنّ هذه الهدف غامضة، ويخضع معناها للتأويل، فإنّنا لا نستطيع أن نُقرّر بدقّة إذا كانت تلك الهدف تُلبّي حاجات الطلاب الموهوبين أم لا.

المثال الثاني: هدف مدارس بريدج بورت (Bridgeport).
المتمثّلة في خدمة أعلى (٥٪) من مجموع طلابها.

السمة	لا يتوافر دليل	دليل ضعيف	دليل مقبول	دليل كبير	دليل قوي
الاتّساق		X			
الثبات		X			
الشمولية	X				
الوضوح				X	

تقويم المثال: تهدف مقاطعة مدرسة بريدج بورت إلى تلبية الحاجات الفريدة للطلاب كافة. ويخاطب تعريف الموهبة المستخدم في هذه المقاطعة القدرة الذهنية العامة، والقدرة الأكاديمية التفصيلية المحدّدة، والقدرة البصرية، والفنون المسرحية التمثيلية، والقيادة، والقدرة النفس ـــ حركية. إنّ هذا التعريف فضفاض؛ إذ إنّ هدف "خدمة أعلى (٥٪) من مجموع الطلاب" يُعدّ تفسيرًا ضيّقًا للتعريف إلى حدّ ما، فالهدف لا يستحق التحقيق، ولا يعكس أفضل الممارسات في هذا المجال. إضافةً إلى ذلك، فهذه الهدف تعكس ما ستقوم به المقاطعة، لا النتيجة التي يرغب الطلاب في تحقيقها.

إجراءات التعديل

أ- افتقار الهدف إلى الاتّساق:

جد الوثائق المعيارية لولايتك، وأنظمة الولاية الخاصة بالموهوبين، ووثائق مقاطعة المدرسة. وتأكّد أنّ أهداف خدمة برنامج تربية الموهوبين هي جزء متكامل من برنامج التربية، وليس إضافة إليها.

١. إلى أيّ مدى تعكس أهداف برنامج تربية الموهوبين قانون الولاية والقانون المحلي وأنظمتهما؟

٢. إلى أيّ مدى تعكس أهداف برنامج تربية الموهوبين وثائق مقاطعة المدرسة وسياساتها؟

٣. إلى أيّ مدى تعكس أهدافنا فلسفة برنامج تربية الموهوبين وتعريفه؟

٤. إلى أيّ مدى تعكس أهدافنا صفحة البيانات الشخصية الفريدة لطلابنا (مثل: الخلفيات الثقافية، والمستويات الاجتماعية والاقتصادية، واللغة (اللغات) المحكية، والقدرات المعرفية، ونقاط القوة، والاهتمامات)؟

٥. هل أغفلنا أهداف أخرى؟ إن كان الأمر كذلك، فما أفضل طريقة لإضافتها؟

ب- افتقار الهدف إلى الثبات:

يجب أن تكون الأهداف صالحة للاستعمال، وعملية، وفاعلة. عند مراجعة الأهداف التي تفتقر إلى

الثبات، على اللجنة التأكّد أنّ الهدف مكتوبة بتفصيل كاف حتى يمكن تقييمها. إضافة إلى ذلك، يجب أن تشرح اللجنة الهدف عن طريق تضمين عدّة أهداف تُعرِّف الهدف إلى حدّ ما.

١. هل سجّلنا قائمة بعدّة أهداف تتّسق مع كلّ هدف؟

٢. إلى أيّ مدى يمكن قياس التقدّم نحو أهدافنا؟

٣. هل أهدافنا تستحق التحقيق؟

٤. إلى أيّ بحث استندنا في أهدافنا؟

ج- افتقار الهدف إلى الشمولية:

عند مراجعة الأهداف التي تفتقر إلى الشمولية، على اللجنة أن تبحث في أفضل الممارسات في مجال تربية الموهوبين؛ سعيًا وراء موضوعات تبحث في الحاجات التعليمية والاجتماعية والسيكولوجية للطلاب ذوي القدرات الفائقة، مع بذل اهتمام خاص بحاجات مجموعات الطلاب الموهوبين غير المُمثّلين على نحو مناسب تقليديًا.

١. هل خُطّطت أهدافنا لتتناسب مع مستويات الصفوف جميعها، من رياض الأطفال حتى الثاني عشر؟

٢. ما حاجات الطلاب الموهوبين التي تخاطبها أهدافنا؟

٣. كيف يمكننا دمج قضايا الطلاب الموهوبين غير المُمثّلين بصورة مناسبة في أهدافنا؟

٤. إلى أيّ مدى يمكن دمج أهدافنا في سلسلة من الإثراءات المستمرة وخيارات التسريع؟

د- افتقار الهدف إلى الوضوح:

عند مراجعة الأهداف التي يعوزها الوضوح، ادعُ مجموعات مختلفة من المستفيدين لمراجعة الأهداف، وتأكّد أنّ كلّ مجموعة تفهم معنى كلّ هدف على النحو الذي تفهمه المجموعات الأخرى. دعهم يفحصون الأهداف بحثًا عن أيّ التباس، وتحقّق من صياغة الأهداف بلغة النتائج.

١. هل أغفلنا أيًا من المستفيدين؟

٢. ما النتائج المتضمنة في أهدافنا؟

٣. هل نتفق جميعنا على معنى الهدف؟

المثال المُعدّل

في عالم الواقع، من المحتمل أن تتضمن برامج الطلاب الموهوبين والنابغين هدفين عريضين أو ثلاثة، تخاطب الحاجات المعرفية والعاطفية للطلاب المستهدفين. سوف نراجع في هذا الفصل هدفًا واحدًا فقط

من الفصل السابق لجعله أكثر شرعية أو قانونية، وشاملاً وواضحاً. ويمكن للقُرّاء استخدام عملية المراجعة الموضّحة في قسم الخطّة الاستراتيجية من هذا الفصل كنموذج واحد محتمل لتعزيز جودة أهدافهم الخاصة وأهدافهم بشكل عام.

مثال جرت مراجعته: مقاطعة مدرسة هاي لاند للمجتمع المحلي

ستخاطب خدمات برنامج تربية الطلاب الموهوبين في مدرسة هاي لاند للمجتمع المحلي الحاجات التعليمية التفصيلية للطلاب الموهوبين. وللقيام بذلك، علينا اتباع الآتي:

١. توفير تنوُّع مناسب لأنواع التسريع والإثراء ومستوياتهما، من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر، استنادًا إلى حاجات الطلاب التعلّمية.

أ) الهدف الأول: إجراء قياس للحاجات لتعرّف: (١) خيارات التسريع والإثراء المقدّمة في الوقت الحاضر. (٢) التناقض (التعارض) بين العروض الحالية وما هو مطلوب، للصفوف من رياض الأطفال حتى الثاني عشر؛ وذلك لتلبية الحاجات التعليمية للطلاب الموهوبين والنابغين المستهدفين.

ب) الهدف الثاني: انتقاء الطلاب كافة لدخول رياض الأطفال المبكّر، ابتداءً من سنّ الرابعة.

ج) الهدف الثالث: تقديم منهاج التسريع في الرياضيات لطلاب الصفوف (٦-٨)، اعتمادًا على علاماتهم واهتماماتهم قبل القياس أساسًا.

٢. تزويد الطلاب بخبرات تعليمية ذات مستوى مناسب من التحدي، استنادًا إلى معطيات ما قبل القياس.

أ) الهدف الأول: توفير تطوير وتدريب مهني مستمر مرتبط بما قبل القياس، فضلاً عن ترجمة معطيات ما قبل القياس، وخيارات المفاضلة المرتبطة بهذه المعطيات.

ب) الهدف الثاني: تحليل الاتجاهات والأمثلة بناءً على بيانات علامات الطلاب كافة، بمَنْ فيهم الطلاب الموهوبون والنابغون.

٣. تصميم منهاج ذي جودة عالية، وتطبيقه، وتطويره، ورفده بنماذج مبنية على البحث المناسب للطلاب الموهوبين.

أ) الهدف: قِس جودة منهاج الطلاب الموهوبين والنابغين باستخدام مصفوفة قسم المناهج في الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين (The National Association for Gifted Children (NAGC)؛ وذلك لقياس المنهاج المرشّح للاستعمال (Tomlinson,Burns.Purcell, Martin,Imbeau, 2002).

٤. التأكّد أنّ منهاج الطلاب الموهوبين يتّسق مع منهاج الصف العادي، ويزيد عليه.

أ) الهدف الأول: سوف يقوم أخصائيو تربية الموهوبين والإداريين بتقويم المتصل الخاص بالخدمات المتوافرة حاليًا لبناء روابط مع مقاييس كلّ من المنهاج: المحلي، والخاص بالولاية، والوطني عامة.

خطّة استراتيجية لصياغة الأهداف

الهدف: تكوين أهداف لبرنامج تربية الموهوبين أو تعزيزها.

الدليل: مجموعة أهداف كاملة، متّسقة، فاعلة، صحيحة، شاملة، واضحة.

المهام وجدول الزمني: لتكوين الأهداف أو تعزيزها:

١. اجمع العناصر الآتية:

- وثائق الولاية القياسية للتربية العامة، وأيّة معايير أو أنظمة في الولاية تتعلق بتربية الموهوبين.
- وثائق مقاييس مقاطعة المدرسة المحلية.
- البيانات المحلية وبيانات الولاية الخاصة بالتحصيل.
- التركيبة الديمغرافية المحلية.
- المصادر التي ترسم أفضل الممارسات في تربية الموهوبين، مثل: وثائق الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين (National Association for Gifted Children (NAGC)، وجمعيات الولاية لتربية الموهوبين، ومركز البحث الوطني حول الموهبة والتميّز، ومراكز الجامعة للموهوبين، وكتابات كبار الباحثين في هذا الميدان؛ من أجل استخدامها في تعريف الأهداف المناسبة.
- البحوث والممارسات الجيدة التي تخاطب الحاجات التعلّمية والوجدانية للفئات قليلة التمثيل؛ كالطلاب الموهوبين الملوّنين، وتعلُّم الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقات، والفئات الأخرى من ذوي الاستثناءات المتعدّدة.

٢. أَعِدّ بيان رسالة برنامج الموهوبين، وكذلك تعريف الموهبة، وإجراءات المطابقة التي تستعملها المقاطعة أو المدرسة.

- حلّل التركيبة الديمغرافية الخاصة بالمدرسة من أجل معرفة الأنماط والميول.
- راجع صفحة البيانات الشخصية لتعلُّم الطلاب الموهوبين لمطابقتها مع القدرات الأكاديمية، ومواطن الضعف، والاهتمامات وأهداف الطلاب (إن توافرت)، وغير ذلك.
- ركِّب صورة للطلاب الذين رُشّحوا لبرامج تربية الموهوبين وخدماتهم.

٣. كوِّن مجموعة من الأهداف تتراوح بين (٣-٦) أهداف مرتكزة على البيانات، ونقاشات المجموعة، بحيث تخاطب حاجات الطلاب الأكاديمية، والاجتماعية، والسيكولوجية، والإرشاد الوظيفي.

٤. ضع مجموعة أهداف لزيادة تعريف كلّ هدف.

٥. تحقّق من كتابة الأهداف على نحو قابل للتقويم.

٦. وزّع الأهداف والأهداف على المستفيدين كافة لدراستها.

٧. عدِّل الأهداف بناءً على التغذية الراجعة من المستفيدين.

٨. كرّر المهمتين السادسة والسابعة مرّات عدّة، حسب الضرورة.

٩. قَدّم الأهداف إلى الإداريين كافة، وأعضاء مجلس التربية لمراجعتها واعتمادها.

١٠. ادمج الأهداف في وثائق خدمات برنامج تربية الموهوبين.

الجدول الزمني: سبتمبر — اجمع المواد عن طريق الاتصال بالمصادر، و/أو البحث عن طريق شبكة الإنترنت، ثمّ صنّف هذه المواد، مُحَدّدًا تلك التي تراها ضرورية لقراءات اللجنة، ثم انشرها.

أكتوبر/ نوفمبر — ادعُ اللجنة إلى اجتماع، وطَوّر أهدافًا.
ديسمبر — وزّع الأهداف والأهداف على المستفيدين.
فبراير — اجمع التغذية الراجعة من المستفيدين، وأعد النظر في الأهداف.
مارس — وزّع الأهداف التي روجعت على المستفيدين.
إبريل — أعد النظر في الأهداف مرّة أخرى، إن دعت الحاجة إلى ذلك.
مايو — ادمج الأهداف الأخيرة في وثيقة خدمات برنامج تربية الموهوبين.

نموذج لصياغة أهداف البرنامج أو تنقيحها

السمة	اسأل نفسك	بطاقة تقرير أهدافنا		
		ليس بعد	بحاجة إلى مراجعة	نعم
الاتّساق	- هل تتلاءم أهدافنا مع الحاجات التعلّمية الاستثنائية للطلاب ذوي القدرات الفائقة؟			
	- هل تتّسق أهدافنا مع أهداف التربية العامة، وتعكس في الوقت ذاته الحاجات الخاصة للطلاب الموهوبين؟			
	- هل هل تتّسق أهدافنا مع بيان رسالة برنامجنا، ومع تعريف الموهبة الذي تستعمله المدرسة أو المقاطعة؟			
	- هل يمكن الدفاع عن الأهداف في ضوء قانون المقاطعة وسياستها؟			
الثبات	- هل يمكن قياس التقدّم نحو الأهداف و/أو دعمه بالوثائق؟			
	- هل خُطّطت أهداف البرنامج لكلّ هدف بحيث تُوضّح نتاجات المُتعلّم بصورة واضحة؟			
	- هل يمكن توجيه المنهاج والتعليم نحو أهدافنا؟			
	- هل تستحق أهدافنا التحقيق؟			
	- هل تعكس أهدافنا أفضل الممارسات المعتمدة على البحث في مجال تربية الموهوبين؟			

(يتبع)

السمة	اسأل نفسك	بطاقة تقرير أهدافنا		
		ليس بعد	بحاجة إلى مراجعة	نعم
الشمولية	- هل تخاطب أهدافنا وأهدافنا حاجات الطلاب الموهوبين كافة، بمَنْ فيهم متدنو التمثيل تقليديًّا؟			
	- هل تخاطب أهدافنا وأهدافنا الحاجات التعلّمية للطلاب الموهوبين، من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر؟			
	- هل تخاطب أهدافنا حاجات الطلاب الموهوبين، بما فيها الإرشاد الأكاديمي والاجتماعي والسيكولوجي والوظيفي؟			
الوضوح	- هل يفهم المستفيدون كلّهم أهدافنا وأهدافنا بسهولة؟			
	- هل صيغت أهدافنا وأهدافنا بناء على النتاجات؟			
	- هل أهدافنا وأهدافنا غير غامضة وواضحة؟			
	- هل يمكن ترجمة بيانات الأهداف بسهولة إلى أهداف قابلة للقياس؟			

نصيحة للممارس المنفرد

يكمن أحد أكثر الأخطاء تكرارًا عند كتابة أهداف البرنامج في تخطيط الأهداف التي تناسب الطلاب كافة، لا الطلاب الموهوبين والنابغين فقط. لذا، ننصح المتخصّص في تربية الموهوبين الذي يحاول صياغة أهداف البرنامج منفردًا عمل الآتي:

- دراسة بيان الرسالة والتعريف المستخدم في البرنامج.
- اشتقاق ما بين (٣-٤) أهداف تتّسق مع المهمة والتعريف.
- تجنّب الخطأ المشار إليه أعلاه، وقراءة كلّ بيانٍ للأهداف، وسؤال نفسه: "هل هذه الهدف جيدة للطلاب كافة؟ فإذا كانت الإجابة "نعم"، أَعِد النظر في الهدف التي تُخاطب حاجات التعلّم المعرفية والوجدانية الاستثنائية للطلاب المَوهوبين، الذين يتلقون برامج الموهوبين المُقدّمة من المجتمع المحلي. كرّر هذه العملية مرارًا، وحسب الضرورة.

مصادر ضرورية للقراءة

هناك القليل من المعلومات التي تعالج أهداف البرنامج على نحو خاص. وتذكر معظم المصادر الخاصة بتطور البرنامج الحاجة إلى أهداف، لكنّها تعطي القليل من التوجيه والإرشاد فيما يتعلق بكيفية تكوينها. وفيما يأتي بعض المصادر المفيدة في هذا المجال.

Must-Read Resources

Borland, J. H. (1989). Planning and implementing programs for the gifted. New York: Teachers College Press.

Callahan, C.M., & Caldwell, M.S. (1999). A practitioner's guide to evaluating programs for the gifted. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Dick, W., Carey, l., & Carey, j. (2004). The systematic design of Instruction (5th ed.). New York: Allyn& Bacon.

McNamara, C. (1999). Basic description of strategic planning. Retrieved May 24, 2004, from http://www.managementhelp.org/plan _ dec/str_plan/basics.htm.

Smutney, J. F. (2003). Designing and developing programs for gifted students. Thousand Oaks, CA: Corwin. Chapter 1, From Needs and Goals to Program Organization: A Nuts-and-Bolts Guide, makes some mention of program goals.

Van Tassel-Baska, J. (2003). Curriculum planning and instructional design for gifted learners. Denver, CO: Love, Chapter 6, Developing a philosophy and Goals for Gifted Program, is an excellent source of information.

REFERENCES

Borland, J. H. (19 89). Planning and implementing programs for the gifted. New York: Teachers College Press.

Callahan, C. M . & Caldwell, M. S. (1999). A practitioner's guide to evaluating programs for the gifted. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Landrum, M. S. Callahan. C. M.& Shaklee, B. D. (Eds). (2001). Aiming for excellence: Giftedprogram standards. Waco, TX: Prufrock Press.

Ornstein, A. C & ,Hunkins. F. P. (1998). Curriculum: Foundations, principles, and issues (3rd ed). Boston: Allyn & Bacon.

Purcell. J. H., Burns, D. E., Tomlinson C.A., Imbeau, M & Martin, J. (2002). Bridging the gap: A tool and technique to analyze and evaluate gifted education curricular units. Gifted Child Quarterly, 46(4), 306 - 319.



تصميم برنامج شامل

• سالي م. ريز Sally M. Reis

"عند تصميم شيء ما، عليك مراعاة وجوده في المحيط الأوسع ، من مثل: كرسي في غرفة، غرفة في بيت، بيت في بيئة، بيئة في مخطّط مدينة". - إليل سارينين، مهندس معماري فنلندي.

في عام ١٩٧٢م، أفاد مفوض الحكومة للتربية، سيدني. ب مارلاند (Sidney P.Marland)، في تقرير له إلى الكونغرس، بأنّ الطلاب الموهوبين بحاجة إلى برامج تربوية و / أو خدمات تختلف عن تلك التي تتوافر لهم عادة في برنامج المدرسة النظامية، أو تضاهيها، أو تتميّز عنها؛ وذلك ليتمكنوا من تحقيق إسهامهم لذاتهم وللمجتمع (Marland,1972، p.2). لقد مضت أكثر من ثلاثين عامًا منذ تقرير مارلاند؛ وأُلّفت مئات الكتب عن كيفية تطوير خطط للبرنامج الشامل الذي أشار إليه.

بناءً على الكمّ الهائل من المعلومات التي تراكمت منذ عام ١٩٧٢، كيف ينبغي أن تبدو برامج الموهوبين والمتفوّقين؟ لا توجد إجابة واحدة عن هذا السؤال لعدم توافر صيغة إجابة فريدة بسيطة لبرامج مناسبة. يختلف طلاب المدرسة والمقاطعة الموهوبون عن أقرانهم المماثلين في البيئة المحلية والمقاطعة. نحن نعلم أنّه يجب على تصميم البرنامج الناجح تفسير مجموعة عناصر عامّة، منها: الحاجات التعلّمية والاجتماعية والعاطفية لمجموعة محدّدة من الطلاب الموهوبين، وبيان رسالة البرنامج، وغايات البرنامج وأهدافه، ومصادر دائرة شؤون الموظفين، وتخصيص الموازنة، وروابط القوة الكامنة مع مؤسسات ووكالات أخرى، بما فيها المدارس والكليات.

أمّا سالي ريز، مؤلّفة هذا الفصل، فقد أعادت صياغة الموضوعات العديدة المرتبطة بتصميم البرنامج في ستة أسئلة سهلة التذكّر، ورئيسة، وشاملة، هي: مَنْ المستفيدون؟ كيف ستُحدّد (تُعيّن) هوية الطلاب؟ ما نموذج البرنامج الذي سيُستخدم؟ ما الخدمات التي ستُقدّم؟ أين ستُوفّر الخدمات؟ ومتى؟ إذا اتبعنا الإجراءات الموضحة في هذا الفصل، فإنّنا نستطيع تصميم خطط بارعة لإيصال خدمة ذات جودة عالية ودقيقة تتسق مع غايات البرنامج وأهدافه لتلبية حاجات طلابنا.

يرتبط هذا الفصل ارتباطًا وثيقًا بفصول ثلاثة أخرى في هذا الدليل، هي: تطوير تعريف للموهبة (الفصل الثالث)، وإيضاح غايات برنامج تربية الموهوبين (الفصل السادس)، وتطوير خطّة لتقويم برنامج تربية الموهوبين (الفصل الخامس عشر). كما يمكن - إذا رغب القُرّاء- الرجوع إلى الملحق (أ) المتعلق بتأسيس لجان استشارية لتربية الموهوبين أيضًا.

التعريف

إنّ تصميم برنامج شامل (Comprehensive Program Design) يعني تقديم خدمة موحّدة مستبصرة لها هدف وحيد هو: تحديد مدى مطابقة الطرائق العديدة المتنوّعة التي ستُستعمل لإشباع حاجات الطلاب ذوي القدرات الفائقة. وتقوم مجموعة من المستفيدين بصياغة هذه الخطّة، وهي تشمل: الهيئة التدريسية، والإدارية، والأهل. يراعي الصياغة عالي الجودة النقاط الآتية: (أ) الصورة الموجزة للتعلّم الاستثنائي للطلاب الذين سيستفيدون من خدمات تربية الموهوبين ضمن المقاطعة التعليمية. (ب) مستوى التحدي في المنهاج النظامي العامّ للطلاب كافة. (ج) الطرائق التي يُخدَم بها الطلاب ذوو الإمكانات الفائقة حاليًا، داخل المقاطعة وخارجها. (د) مجالات الخدمة التي يفتقر إليها الطلاب ذوو القدرات الفائقة. إنّ تصميم برنامج شامل (CPD) منظّم، مكثّف يُوفّر فرصًا إثرائية واستكشافية للطلاب ذوي القدرات الفائقة الذين لم يحقّقوا بعد كامل قدراتهم ومواهبهم. وتتمثّل إحدى أهمّ وظائف برنامج (CPD) في دمج الاعتقادات الفلسفية والنظرية للتربويين وأعضاء المجتمع المحلي، إضافة إلى الاعتبارات العملية ضمن خطّة شاملة مصمّمة لإشباع حاجات مجموعة محدّدة من الطلاب. علاوة على ذلك، يجب على التربويين الذين يُطوّرون تصميمًا لبرنامج شامل (CPD)، ألاّ يعتقدوا — خطأ — أنّ وضع منهاج غني فيه تحدّ للطلاب كافة. فالمنهاج الصفي العادي ذو النوعية المتميّزة، يجب أن يكون دائمًا أساس الأنشطة التعلّمية المتوافرة في برنامج رائع مؤثّر للموهوبين والمتفوّقين. (Davis, 1986 Rimm, ، 2005 ; Renzulli).

تُعدّ العملية الحرفية لصياغة البرنامج الشامل (CPD) أحد جوانب بناء الإجماع واتخاذ القرار فيما يتعلق بفلسفة المجتمع المحلي للموهبة، وكيفية إشباع حاجات الطلاب ذوي القدرات الفائقة بصورة فضلى. يسعى تصميم البرنامج الشامل (CPD) إلى الإجابة عن الأسئلة الستة الجامعة الآتية: (١) لِمَن تُقدّم الخدمة (حدّد الجماعات)؟ (٢) كيف سيجري تعرّف الطلاب (تطوير منظومة للتعرّف)؟ (٣) ما نموذج البرنامج الذي سيُستخدم؟ (٤) ما أنماط الفرص التعلّمية التي ستُوفّر (بناءً على الفلسفة والحاجة)؟ (٥) أين ستُقدّم خيارات الخدمة (داخل المقاطعة، وخارجها)؟ (٦) متى ستُقدّم هذه الخيارات (مثل: السحب، وما بعد المدرسة، والخدمات الصيفية) عبر مستويات الصف والمحتوى؟ تعتمد الإجابة عن هذه الأسئلة على عدد من العوامل، أهمّها: الموارد المالية، وتوافر هيئة مدرّبة لشؤون الموظفين، ومستوى التحدي، وعمق المنهاج العادي النظامي.

الأساس المنطقي

يطلق على تصميم البرنامج المترابط الدقيق الشامل أحيانًا اسم "نموذج خدمة التوصيل. وهو يُعدّ فاعلاً في العديد من المجالات، أهمّها: التواصل مع المعلّمين والإداريين والأهل، الذين يحتاج إليهم الطالب لتلبية الجوانب الأكاديمية، والفنية، والإبداعية، والقيادية، والتعليمية، والانفعالية الخاصّة به. تزويد المعلّمين والإدرايين بتصميم أو خطّة إدارية لتطبيق جميع مظاهر برنامج الموهوبين أو تنسيقها. فمثلاً، تُبنى غايات البرنامج وأهدافه على قاعدة تُوفّرها عملية تصميم البرنامج، ويُجرى تقويم البرنامج لقياس مدى فاعلية خطّة البرنامج؛ تعزيزًا لتحصيل الطالب ضمن أمور أخرى. توفير الأساس المنطقي لعملية اتخاذ القرار.

فقد يشمل تصميم البرنامج الشامل (CPD) مثلاً وصف الخيارات التسارعية المتوافرة، والعملية التي ستُستعمل لتعرّف مدى تطابق حاجات الطلاب مع خدمات التسريع في مستويات الصفوف المختلفة.

المبادئ الإرشادية

يجب أن يراعي تصميم البرنامج الشامل الأمور الآتية:

- تثبيت الروابط بين ما وُفّر لصفوف المقاطعة والمدرسة، ومعايير المنهاج المحلي ومنهاج المقاطعة، والخطوط العريضة الإرشادية لبرنامج الموهوبين وأنظمته.
- وصف خدمات البرنامج الحالي كما يُطبّق في المنهاج العادي، إضافة إلى منهاج الموهوبين والمتفوّقين.
- البرنامج هو خطّة تصميم تأسيسية وإدارية تُبنى عليها غايات البرنامج وأهدافه (انظر الفصل السادس؛ إيضاح غايات برنامج تربية الموهوبين).
- توفير فرص للتوسّع في الخدمات الحالية عبر جميع مجالات المحتوى ومستوى الصف.
- مراعاة سلسلة من المواهب (مثل: الأكاديمية، والفنية، والإبداعية، والقيادية)، إضافة إلى نطاق تطوّر المواهب (مثل: الكامنة، والناشئة، والظاهرة الجلية، أو المتحقّقة).
- مراعاة الحاجات الانفعالية (مثل: الاجتماعية، والعاطفية)، إضافة إلى الحاجات الأكاديمية.
- وصف فلسفة المنهاج، ومخاطبة قضايا التصنيف في مجموعات.
- عكس سلسلة واسعة من الخيارات المبنية على قاعدة عريضة، تساعد على تطوير المواهب الظاهرة والكامنة لمجموعات عدّة من الطلاب.
- يمكن توفير هذه الفرص التربوية متعددة الأشكال في أثناء اليوم الدراسي، وبعد المدرسة، وفي الصيف، عن طريق المشاركة النشطة للهيئة التدريسية المهنية المحترفة والأهل.

سمات تصميم برنامج شامل عالي الجودة

توجد، على الأقل، سَبْعُ سمات لصياغة برنامج شامل محكم، وتتضمن كلّ سمة من هذه السمات سلسلة من الأسئلة تُسهم في سَبْر الجوانب المتعدّدة لكلّ سمة.

اشتقاق الخدمات

- هل تأسّس البرنامج وفقًا لقياس حاجات الخدمات التي وفّرتها المقاطعة في الغرفة الصفية العادية وفي برنامج الموهوبين حتى الآن؟
- هل قيس مستوى المنهاج الموجود حاليًا في المقاطعة؟
- ما معتقدات الأهل والمهنيين عن طبيعة المواهب، ونماذج الخدمات المتوافرة في المقاطعة الآن؟

الشمولية

- هل روعيت المواهب والقدرات الأكاديمية والفنية في البرنامج؟
- كيف جرت معالجة الجوانب القيادية، والإبداعية، وحاجات الطلاب الاجتماعية والعاطفية (سواء

عبر خيارات البرمجة وسلسلة متصلة من الخدمات، أو عبر التطور المهني للمقومات الرئيسة المستهدفة)؟

- هل يُعرِّف البرنامج تعرّف مدى الخدمات عبر مستويات الصفوف بوضوح؟
- ما نوع الخطّة المطوّرة لكيفية تقديم الخدمات؟
- بأيّ الطرائق سيُرسم مخطّط التوسُّع ليضاف إلى مخطّط البرنامج التمهيدي؟
- هل يتضمن البرنامج فرصًا من داخل المقاطعة وخارجها لتمكين مستويات الموهبة العليا من التطوّر (برامج الصيف، مصادر المجتمع المحلي، الاتصال عبر الإنترنت)؟

العملية

- هل يبدو البرنامج معقولاً ومنطقياً وفقًا لمصادر المقاطعة وقوّتها؟
- هل يستطيع إداريو المقاطعة ومجلس التربية توفير الموازنة الضرورية لإيصال الخدمة المحدّدة ضمن تصميم البرنامج الشامل؟
- هل تُدمج خدمات البرنامج ضمن الخدمات المقدّمة في المقاطعة مع مرور الوقت؟

الإتساق

- هل يلائم البرنامج تعريف الموهبة وإجراءات المطابقة التي تتبنّاها المقاطعة؟
- هل ينحاز البرنامج إلى فلسفة المقاطعة، وبيان المهمة أو غايات البرنامج وأهدافه؟
- هل يتقيّد التعريف بأنظمة المقاطعة و / أو سياستها؟
- هل يرتبط البرنامج بصفحة بيانات تعلّم الطلاب (مثل: الاهتمامات، وجوانب القوّة الأكاديمية وضعفها، وجوانب قوّة المهارات الفكرية وضعفها، وحقّ اختيار أسلوب التعلّم)؟

الوضوح

- هل كُتبَ البرنامج بلغة سهلة الفهم على المعلّمين والإداريين والأهل الذين لم يشاركوا في لجنة تخطيط البرنامج وتصميمه؟
- هل يُعدّ الرسم البياني –في حال استعماله- واضحًا وسهل الفهم؟

التوافر

- هل يتوافر البرنامج بسهولة للمديرين والمعلّمين والأهل؟
- هل زُوّد المعلّمون والأخصائيون والأهل بالتدريب اللازم للنهوض بمسؤولياتهم في عملية تطوير الموهبة؟

الاستمرارية والتوسّع والتقويم

- مَن المسؤول عن ضمان تطبيق خطّة البرنامج؟
- ما نوع التقرير السنوي أو تقويم البرنامج الذي يُوفّر تغذية راجعة عن نجاح البرنامج؟ وما أنماط المعطيات التي ستُجمع وتُحلّل؟
- هل سيُحَدّث البرنامج ويُوسّع في أثناء التطبيق؟
- هل ستكون هناك حاجة للحصول على مصادر وخدمات إضافية للبرنامج مع مرور الوقت؟

- هل تَشكّل مجلس استشاري لمراقبة تقدُّم البرنامج؟
- هل سيتواصل انضمام أعضاء جُدد من المستفيدين كافة إلى المجلس الاستشاري؟

مثال يحتاج إلى تعديل

تُوفِّر مقاطعة مدارس بلينفيل لطلابها الموهوبين والمتفوّقين برنامج "سحب" الطلاب، حيث تغطي الدراسات الاجتماعية والعلوم وحدات المنهاج المتقدّم. وقد استفاد من هذا البرنامج الطلاب الموهوبين أكاديميًا، في الصفين الرابع والخامس، وذلك بتخصيص ساعة أسبوعيًا (١-٢ ظهرًا) من كلّ أربعاء لتطبيق ما جاء فيه.

إجراءات التعديل

تشكّلت قبل عامين لجنة تخطيط ضمّت أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية في مدارس بلينفيل، وذلك لتكوين خطّة استراتيجية جديدة لمقاطعة المدارس (استغرقت عامًا كاملاً) تمكن أعضاء اللجنة من جمع المواد الأساسية، وصياغة خطّة استراتيجية جديدة سبقت مراجعتها. ولإعادة النظر في جميع جوانب تصميم البرنامج بطريقة نظامية، فقد استفادوا من الأسئلة الستة الواردة في جدول (٧:١) لإرشادهم في التحليل.

فالمعلومات التي يحويها جدول تمدّ القُرّاء بدليل شامل لتقويم الجودة في أيّ تصميم لبرنامج شامل، وإجراء التحسينات اللاحقة. على يمين جدول، هناك قائمة بالأسئلة الستة الواردة في بداية هذا الفصل. أمّا العمود التالي بعنوان "الممارسات الحالية"، فَتُزوِّد القُرّاء بمكان لمطابقة الخطط والسياسات الجارية، في حين يوفّر العمود الثالث (لائحة بالخيارات الممكنة) لائحة بالخيارات المتنوّعة التي يمكن اعتبارها إجابات للسؤال الموجّه، وهي مصمّمة للقفز (الارتقاء) بتفكير القُرّاء والبدء من جديد (Jump – Start) فيما يتعلق بكيفية زيادة التناغم، كما أنّها مشتقة من المعايير الوطنية (Landrum, Callahan Shaklee, 2001). يتيح العمود الأخير للقُرّاء فرصة إبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم تجاه الممارسات الحالية؛ من أجل تلبية احتياجات الفئات المستهدفة بصورة أفضل.

يُعدّ جدول (٧:١) مثالاً على مدارس بلينفيل والممارسات المستخدمة فيها. فبينما تقرأ كلّ سؤال، فكّر جيدًا بما كنتَ ستفعله لو كنتَ بيث بيرجرون (Beth Bergeron) المتخصّصة بالبرامج الإثرائية في هذه المدارس، فضلاً عن المراجعات اللازمة لزيادة الشمولية والاتساق بين الحاجات التعلّمية للطلاب والخدمات؟

جدول (٧:١): قياس تصميم برنامج شامل.

السؤال الموجّه	الممارسات الحالية	لائحة بالخيارات الممكنة	إعادة النظر بناء على الخيارات المفضلة
مَنْ الذي سيُخدم؟	الطلاب الذين حصلوا على أعلى (٣٪) في مؤشرات الذكاء المدرسي.	• الموهوبون أكاديميًا. • الاستعداد الأكاديمي المحدّد. • الموهوبون إبداعيًا. • المتميّزون في الفنون المرئية والأدائية. • القياديون. • أصحاب المواهب الكامنة والناشئة.	الطلاب الحاصلون على أعلى (١٠٪).
كيف يُحدّد الطلاب؟	• قياس التحصيل المدرسي الذي يجري في الصف الثالث. • توصيات المعلم.	• الإنجازات والأداء. • عينات من العمل. • المؤتمرات. • المقابلات. • حقائب الوثائق. • توصيات المعلّم. • قائمة المراجعة / التحقّق. • ترشيح الذات. • ترشيحات الأنداد. • ترشيحات المعلّم. • ترشيحات الأهل. • اختبارات التحصيل.	نهج المعايير المتعدّدة باستعمال: • عينات من العمل. • حقائب الوثائق. • توصيات المعلّم. • ترشيحات الأهل. • ترشيحات الذات. • ترشيحات الأقران.
ما نماذج البرنامج المستعملة؟	لم يُحدّد أيّ نموذج بعد.	• دراسة الشباب مبكّري النضج في الرياضيات. • المتعلّم المستقل ذاتيًا. • بوردو. • الشبكة. • المواهب غير المحدودة. • النموذج الإثرائي على مستوى المدارس.	• النموذج الإثرائي على مستوى المدارس. • دراسة الشباب مبكّري النضج في الرياضيات.

يتبع ...

تتمة جدول (١:٧):

السؤال الموجّه	الممارسات الحالية	لائحة بالخيارات الممكنة	إعادة النظر بناء على الخيارات المفضلة
ما أنماط الخدمات؟	• الرحلات الميدانية. • الاحتفالات بيوم التاريخ. • معرض العلوم. • المساقات المتقدّمة في الأدب الإنجليزي والبيولوجيا.	**الإثراء والتمايز:** • القياس القبلي في الصف العادي / النظامي. • أنشطة التعلّم المفتوحة. • الخيارات في الأنشطة التعلّمية والنواتج. • الدروس ذات المستويات التصاعدية. • دمج المنهاج. • الرحلات ميدانية الهادفة. • المتحدثون (ضيوف، ومدعوون). • المباريات والمسابقات الهادفة (يوم التاريخ مثلاً). • البرامج الإثرائية الإضافية (كتب شهيرة للصغار مثلاً). • أسلوب التدريس الخاصّ. • البرامج الإثرائية لما بعد المدرسة. • برامج يوم السبت (العطلة الأسبوعية). • التحقيقات الفردية أو ضمنم المجموعات الصغيرة. • مدارس الحاكم/المعلّم الخاصّ. **خيارات التسريع:** • دخول رياض الأطفال المبكّر. • التجمّعات الخاصّة بذوي الأعمار المتباينة. • التسارع في الموضوع الواحد. • الترفيع من صف إلى آخر بما في ذلك تخطّي الصف الذي بينهما.	**خيارات الإثراء والتمايز:** • قبل القياس. • المنهاج المُدمج. • الرحلات الميدانية ذات الأهداف المتسقة مع المنهاج العادي/ النظامي. • المباريات والمسابقات الهادفة التي تتسق مع المنهاج النظامي. • إثراء ما بعد المدرسة. **خيارات التسريع:** • دخول رياض الأطفال المبكّر. • التسارع في موضوع واحد. • مساقات ما قبل التنسيب المتقدّم، إضافة إلى مساقات التنسيب المتقدّم.

يتبع ...

تتمة جدول (٧:١):

السؤال الموجّه	الممارسات الحالية	لائحة بالخيارات الممكنة	إعادة النظر بناء على الخيارات المفضلة
		• المحتوى المتقدّم في مجموعات عنقودية. • التسجيل المنافس/المساعد. • مساقات التنسيب المتقدّم. **خدمات التوجيه والإرشاد:** • العلاج الديني. • دورات تعليمية لمجموعات صغيرة، تتضمن موضوعات مختارة، مثل: الاتصال الفاعل، ومهارات الإصغاء، وحلّ النزاعات، وقضايا الجنس / الجندر، وإدارة الإجهاد / الضغط. • الاستشارة المهنية.	**خدمات التوجيه والإرشاد:** • جلسات تعليمية لمجموعات صغيرة، تتضمن موضوعات مختارة. • الاستشارة الوظيفية.
أين ستتوافر الخدمات؟	• غرفة المصادر. • الغرفة الصفية العادية/النظامية.	• غرفة المصادر. • الغرفة الصفية العادية. • المجتمع المحلي. • المتاحف والمراكز المحلية. • الكلية أو الجامعة.	• غرفة المصادر. • الغرفة الصفية العادية.
متى ستتوافر الخدمات؟	• في أثناء اليوم المدرسي.	• قبل المدرسة. • في أثناء المدرسة. • بعد المدرسة. • في الصيف. • يوم السبت.	• في أثناء المدرسة. • بعد المدرسة.

المثال المُعدّل

جمعت بيث بيرجرون جميع المعلومات ذات الصلة بالموضوع، وأخذت كفايتها من الوقت لتنظيم المعطيات ومراجعتها، وبذا كانت هي وأعضاء اللجنة مستعدين للبدء بمرحلة اتخاذ القرار.

من؟

في اجتماعهم الأول، أدركت المجموعة أنّ التركيبة السكانية (الديمغرافيا) لأفراد المدارس العامّة

قد تغيّرت منذ تصميم برنامج تربية الموهوبين قبل ثماني سنوات؛ إذ تمكّنت المدرسة من استقطاب عدد متزايد من العائلات القادمة من الهند والسودان. ومؤخّرًا، لاحظنا تدفّقًا للعائلات الآسيوية التي وظّفت في منتجعين كبيرين مشهورين يقعان في بلدة مجاورة. فلم تعُد ديمغرافية الطلاب في برنامج الموهوبين تتناسب مع ديمغرافية البلدة.

ولزيادة التناسب بين ديمغرافية البلدة وديمغرافية البرنامج، قرّر أعضاء اللجنة استقطاب المزيد من الطلاب الذين ينسجمون مع الخدمات، فاتفقوا على تعرّف (١٠٪) من مجموع الطلاب باستخدام المعدلات الإحصائية المحلية.

كما قرّر أعضاء اللجنة تعرّف الطلاب المتفوّقين أكاديميًا في الصفوف من رياض الأطفال حتى الخامس في سنتهم الأولى لتفعيل البرنامج الذي أعيد النظر فيه. وفي السنة الثانية، اتفقوا على توسيع عملية التعرّف لمخاطبة الطلاب في الصفوف من السادس حتى الثاني عشر. علاوة على ذلك، فقد عبّروا عن رغبتهم في تعرّف الطلاب المتفوّقين من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر، في السنة الثالثة من الخطّة.

كيف؟

لتضمينان اقتراب أكثر عدالة من البرنامج، اتفق أعضاء اللجنة على تغيير الإجراءات المستعملة لتعرّف الطلاب بدلاً من استعمال مقياسَيْن (مقياس معياري يقيس ذكاء الطالب واستعداده، وتوصية المعلّم)، وقرّروا استعمال أسلوب المعايير المتعدّدة. وبالأهمية ذاتها، ستحصل المقاييس جميعها على وزن متساوٍ. ولن يحتاج الطلاب بعد الآن إلى الحصول - على الأقل - على (١٣٠) علامة حسب مقياس الذكاء / الاستعداد المدرسي قبل التفكير في المقاييس الأخرى.

درس أعضاء اللجنة مجموع طلابهم بدقة، وقرّروا عدّة مؤشّرات مهمّة. والأهمّ من ذلك كلّه إدراجهم عينات من عمل الطالب وحقائب الوثائق، حيث سيُظهر دليل العينات هذا، بالتأكيد، بعض القدرات ومواهب الطلاب متدنيي التمثيل. علاوة على ذلك، فقد شملت البراهين والأدلة توصيات المعلّم، وترشيحات الأنداد. من جهة أخرى لفت انتباه العديد من المعلّمين سهولة تعرّف القادة والإدرايين من وسط الطلاب أنفسهم، مما عزّز قرارهم في توسيع سلسلة المواهب في أثناء تصميم برنامجهم الشامل.

النماذج المقترحة للبرنامج

درس أعضاء اللجنة عدّة نماذج للبرنامج، قبل اتخاذ قرار بخصوص نموذج يجمع بين نموذجين اثنين، هما: النموذج الإثرائي على مستوى المدارس كلّها (نموذج الإثراء المدرسي الشامل) School Enrichment Model (SEM) (Renzulli & Reis 1985, 1997) ونموذج برنامج دراسة الشباب مبكري النضج في الرياضيات. (Study for Mathematically Precocious Youth (SMPY.
.Assouline & Lupkowski – Shoplik, 2003; Behow & Stanley, 1986

وقد اختار هؤلاء الأعضاء نموذج (SEM)؛ لأنّه يشمل تعريفًا سلوكيًا للموهبة، مثل: القدرة فوق المتوسطة، والالتزام بالمهمات والواجبات، والإبداع؛ مما وفّر نهجًا أكثر شمولية لخدمة تربية الموهوبين،

فضلاً عن تلبية الحاجات التعلّمية للطلاب كافة – بمَنْ فيهم ذوو المواهب، والقدرات الظاهرة والكامنة – عن طريق سلسلة من الخدمات الإثرائية. كذلك اختاروا نموذج دراسة الرياضيات للشباب مبكّري النضج؛ لأنّه يُسلّط الضوء على الحاجات التعلّمية الفريدة للشباب الموهوبين في الرياضيات. كما ألقت صفحة بيانات حاجات التعلّم الناشئ للطلاب في بلينفيل ضوءًا على الأفراد من ذوي القدرات الفائقة في التفكير والاستنتاج الرياضي. لقد ارتبط هذان النموذجان ارتباطاً وثيقاً باحتياجات الطلاب التعلّمية.

ما أنواع الخدمات التي ستقدّم؟

أعادت بيث وزملاؤها النظر في الخدمات المُقدّمة حاليًا، وقد أبدوا ملاحظتين مهمّتين، هما: محدودية الخدمات المقدّمة، وهي ثلاث خدمات، وعدم تساوق الخدمات الجارية مع حاجات الطلاب المعرفية والوجدانية. اتفقت بيث وزملاؤها على زيادة الخدمات المتنوّعة في مجالات ثلاثة، هي: الإثراء والتمايز، والتسريع، والتوجيه والإرشاد. وفيما يخصّ الإثراء والتمايز، فقد أوصوا بأن يخضع كلّ معلّم لتدريب في إجراء القياس القبلي، واستخدامه في الغرفة الصفية العادية لتوفير مستويات متطوّرة باستمرار تتحدى الطلاب كافة، وليس فقط أولئك الذين لديهم مواهب وقدرات متفرّدة. إضافة إلى ذلك، سيساعد المنهاج المُدمج المعلّمين على حذف مادة المساق للطلاب الذين تمكنوا – حتى ذلك الوقت – من فهم أجزاء كبيرة من محتوى المنهاج. كما قرّروا التوسّع في الرحلات الميدانية والمسابقات لتغطية مجالات المحتوى كاملة، وهي: الدراسات الاجتماعية، والعلوم، والرياضيات، والفنون، والفنون اللغوية. وفي الوقت ذاته، قدّموا توصية واضحة لكلّ رحلة ميدانية ومسابقة لربطها على نحو وثيق بالمنهاج العامّ وتعزيزه. أمّا المتحدثون الضيوف الذين حقّقوا إنجازات في المجتمع المحلي، تقرّر استضافتهم في البرنامج الطلابي؛ لتشجيع الناشئين من القادة الشباب ودعمهم.

التزم أعضاء اللجنة ببرنامج ما بعد اليوم المدرسي، الذي دُعِيَ "ساعة القوة"، ومدتّه يوم واحد أسبوعيًا، وقد أُتيح هذا البرنامج للطلاب جميعهم من الصف الأول حتى الخامس. في ربع الساعة الأول، كان التركيز منصّبًا على الأنشطة في العلوم، وفي ربع الساعة الثاني، تركّز الاهتمام على التاريخ، وهلّم جرّا إلى آخر ربع ساعة حتى شمل مجالات المحتوى الأربعة خلال العام الدراسي. وفي أثناء هذا البرنامج، واظب ثلاثة مدرِّسين من صفوف التعليم النظامي العادي، ومن برنامج الموهوبين، على تنظيم الألعاب والأنشطة عالية التحفيز المتصلة بمجال المحتوى المستهدف. وفي الغالب، كان الطلاب هم الذين يختارون أنشطتهم. وفي أوقات أخرى، كان معلّمو الصفوف يوصون بأنشطة استثنائية لمجموعات صغيرة من الطلاب اعتمادًا على اهتماماتهم، وعناصر القوة في التعلّم، أو الحاجة إلى إعادة النظر فيها. لقد زُوّدت هذه الأنشطة الإثرائية والمتمايزة بعوامل ربط أكثر التصاقًا بالحاجات الأكاديمية لجمهورهم المتغيّر من الطلاب الموهوبين. إضافة إلى ذلك، فقد نُظِرَ إلى هذه الأنشطة بصفتها وسائل هزلية (غير جِدّية) جاذبة للطلاب غير المخدومين على نحو مناسب؛ لإظهار مواهبهم وقدراتهم بوضوح، وتشذيب غير المتطوّرة منها بعد. ختامًا، أوصت اللجنة بإعادة دراسة خدمات سحب الطلاب من صفوفهم وتشكيلها من جديد؛ من أجل تشجيعهم وتلبية رغباتهم في إكمال الاستقصاءات بصورة فردية مستقلة، أو ضمن مجموعات صغيرة. لقد أثبتت هذه الخدمات المباشرة للطلاب قوّتها في الماضي؛ لأنّها زادت دافعية الطالب، ووفّرت مستويات مستمرة من التحدي للطلاب المهتمين. كما أوصت بيث وزملاؤها بإضافة ثلاثة خيارات للتسريع في البرنامج، هي: دخول رياض الأطفال المبكّر، والتسريع في موضوع واحد، ومساقات ما قبل التسكين المتقدّم. إضافة إلى ذلك، عُدّ الدخول المبكّر لرياض الأطفال طريقة أكثر فاعلية للتعامل مع الطلاب الصغار جدًا من ذوي القدرات المتقدّمة (Gross , Assouline & Colangelo;2004, Rogers,2002).

وبسماحها للطلاب بالتقدّم المبكّر في دراستهم، كانت اللجنة مقتنعة بأنّ الأفضل لهم مواجهة حاجاتهم المعرفية والوجدانية، وفي ذات الوقت، تقليل نسبة الأهالي الذين يطالبون بتسريع أبنائهم فيما بعد. كما قرّروا استعمال مقياس أيوا للتسريع (Assouline, Colangelo, Lupkowski - Shoplik, Lipsomb & Forstadt,2003) لمساعدتهم على اتخاذ القرارات المهمّة التي تفيد الطلاب حتى يصبحوا مرشحين جيدين للتسريع في صف كامل، من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثامن. وكذلك أضيف التسريع في موضوع واحد لتلبية حاجات الطلاب الذين أظهروا قدرات متقدمة في مجال أو أكثر من مجالات المحتوى.

علاوة على ذلك، راجعت بيث وزملاؤها المساقات الخاصّة ببرنامج التسكين المتقدّم في المدرسة الثانوية، ووجدوا أن هناك مسافتين فقط. وقررت اللجنة ضرورة تقديم خمسة مساقات جوهرية، على الأقلّ، بأسرع ما يمكن وهي: الأدب الإنجليزي، والبيولوجيا، وتاريخ الولايات المتحدة الأمريكية، وحساب التفاضل والتكامل، والإحصاء. كما اعتُمد قرار بتركيز الجُهد على الرياضيات بناءً على صفحة البيانات التعلّمية لمجتمع الطلاب. ولم تؤدِ هذه الإضافات إلى زيادة خيارات المستوى المتقدم في المرحلة الثانوية فحسب، وإنما كان تأثيرها ضئيلاً نسبيًا على موازنة المقاطعة التعليمية.

إضافة إلى ذلك، أخذت اللجنة بتوصيتين أخريين فيما يتعلق ببرنامج التسكين المتقدّم، وهو حجر الزاوية لنموذج برنامج دراسة الشباب مبكّري النضج في الرياضيات (SMPY). لقد طلبوا إلى بيث دراسة مساقات ما قبل التسكين المتقدّم، خاصّة تلك التي يمكن أن تُقدّم عن طريق التجميع العمودي في الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية، وتُعطى في المرحلة المتوسطة، كما قد تكون مناسبة للطلاب الذين لديهم قدرات فائقة لكنّهم لم يُظهروها بعد.

كما طلبت اللجنة من بيث مراجعة مساقات ما قبل التسكين المتقدّم واقتراح أنسبها، خاصة طلاب بلينفيل. وكان الطلب الثاني أن تجري بيث بحثًا عن الممولين والبيانات الدراسية لبرامج التعلّم عن بُعد، مثل: المدارس الثانوية الافتراضية (Virtual High Schools)، والتعلم عبر الإنترنت (Apex Learning). كما طلبوا إليها تزويد المجموعة بتوصيات بخصوص الملاءمة والمعاني التضميننية للموازنة، والتوسُّع في عروض مساق التسكين المتقدّم عن طريق التكنولوجيا.

وأخيرًا، أضافت بيث وزملاؤها خدمتين في التوجيه والإرشاد. تمثّلت الأولى في مناقشات مجموعات صغيرة بشأن حاجات الطلاب الوجدانية (مثل: النزعة إلى الكمال، والتخفيف من الضغط، والإمكانات المتعدّدة، وقضايا النوع الاجتماعي). وقد شعرت بيث بقوّة أنّ عليها عقد هذه النقاشات في غرفة المصادر لمجموعات الطلاب المهتمين في الصفوف المختلطة. أمّا خدمة التوجيه والإرشاد الثانية، فكانت تتعلق بالإرشاد الجامعي، ويمكن تقديم هذه الخدمات في غرفة المصادر، بدءًا بالمدرسة المتوسّطة، بحيث تبلغ أوجها في نظام واسع من الخدمات في المرحلة الثانوية.

أين؟

لقد جرى توزيع خدمات مقاطعة بلينفيل على نحو يسمح بإعادة ترتيب الطلاب ذوي القدرات الفائقة في الصف النظامي العادي، وفي غرفة المصادر. وقد اتفقت بيث وزملاؤها على أنّ المجموعات الصغيرة والتحقيقات المستقلة، إضافة إلى المناقشات في مجموعة صغيرة، التي جرى التركيز فيها على القضايا الانفعالية والإرشادية؛ يجب أن تُعقد في غرفة المصادر، وتوصّلوا إلى أنّ العديد من الأنشطة الإثرائية مكانها الصف العادي النظامي. وهكذا أصبح الهدف واضحًا جدًّا؛ لأنّ العديد من الأنشطة كانت متاحة ومناسبة للطلاب كافة، وليس فقط لأولئك الذين لديهم قدرات كامنة أو ظاهرة.

متى؟

حاولت بيث وزملاؤها الإبقاء على أنشطتهم في أثناء اليوم المدرسي قدر الإمكان. وقد كان هذا أمرًا مهمًا لطلاب مقاطعة بلينفيل الذين يعمل أهاليهم في العطلة الأسبوعية غالبًا. وبالنسبة إلى "ساعة القوة" التي كانت تُعقد بعد ساعات المدرسة العادية، فقد حرصت اللجنة على توفير حافلات تنقلّ الطلاب إلى أقرب مكان من منازلهم، بعد أن تبيّن لها أنّ الأبوين كانا يعملان في مناوبتين أو ثلاث في المنتجعات المحلية، ولم يكونا موجودين دائمًا لنقل أبنائهم بعد انتهاء اليوم المدرسي العادي.

أعادت بيث وزملاؤها النظر في المبادئ التي وجّهت عملية تصميم البرنامج، المُدرجة سابقًا في هذا الفصل، وتبيّن أنّهم أحرزوا تقدُّمًا ملموسًا في هذا المجال. أمّا بالنسبة إلى تصميم برنامج Plainville المُعاد النظر فيه؛ فكانت الملاحظات التالية بشأنه على النحو الآتي:

- إظهار روابط أكثر قوّة بين الغرف الصفية في مقاطعة بلنفيل والمعايير المرتبطة بتصميم برنامج الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين
National Association for Gifted Children (NAGC)
- تعرّف عدّة مجالات للتوسّع في البرنامج، (مثل: دمج مستويات أكثر للصف الواحد، ومجالات التميُّز الإضافية)، فضلاً عن خدمات البرنامج (التعلّم عن بُعد مثلاً).
- استهداف كلٍّ من المواهب الأكاديمية والفنية، وكذلك المواهب الإبداعية.
- اشتمال الصياغة على تداخلات للتعامل مع الحاجات التعلّمية الفكرية والانفعالية للطلاب.
- توفير فرص تربوية متعدّدة في أثناء اليوم المدرسي وبعده.

أدركت اللجنة أنّ تصميم برنامجها الجديد بدأ وسيتغيّر عبر الزمن، وأنّ هناك مجالات عدّة يمكن الاستفادة منها وجعلها أكثر استيعابًا و / أو اتساقًا مع حاجات الطلاب التعلّمية. وفي الوقت الراهن، قامت الخطّة المُعاد النظر فيها بأداء وظيفة أفضل لتعكس حاجات الطلاب، وفلسفة مقاطعة المدارس على نحو أفضل من السابق.

خطة استراتيجية لوضع تصميم برنامج شامل

عكست بيث وزملاؤها التفكير العميق في العملية التي استعملوها لإحداث خطّة استراتيجية شاملة؛ إذ اجتمعوا بانتظام مدّة عام تقريبًا، وانهمكوا في مهمات متنوّعة واسعة، ومن ثمّ تجمّعت مهماتهم على أشكال عنقودية في المراحل الآتية:

المرحلة الأولى (٣ – ٦ أشهر): التعلّم والبدء بالتخطيط

قرأت اللجنة فصولاً مختارة لأعمال تشمل بذور التطوّر في المستقبل (الفصل الأول Renzulli, 1986، والفصل الثالث؛ Rimm & Davis, 2005)، وأعادت النظر في خطط تصميم العديد من البرامج. كما زارت مواقع البرامج الأخرى، وأجرت تقويمًا للحاجات. بعد ذلك، راجعت اللجنة بعناية الخيارات المتوافرة حاليًا للطلاب الموهوبين عبر مجالات طيف واسعة (مثل: الطيف الأكاديمي، والفني، والإرشادي، والاجتماعي، والعاطفي)، ودرست طرائق لإشراك أعضاء الهيئة التدريسية في تصميم البرنامج وتخطيطه. كما راجعت

معايير المقاطعة المحلية والوطنية، مثل معايير برنامج الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (Landrum, 2001).

المرحلة الثانية (٦ – ٩ أشهر): التخطيط والسعي إلى الإجماع والمدخلات

أعدّت لجنة المقاطعة بأكملها تصميمًا لبرنامج تمهيدي، وقدّمت النتائج لقياس الحاجات، وخلفية لإجراء أبحاث عن المجموعات التي سُلّط الضوء عليها من أعضاء الهيئة التدريسية، وأولياء الأمور، وأعضاء مجلس التربية. كما جمعت هذه اللجنةَ المدخلات، وانكبّت على دراسة الموازنة.

ولتهيئة الظروف المثلى للحصول على إجماع من أعضاء اللجنة المتعددين، فقد تبنّت هذه اللجنة قاعدة الـ (٨٠٪)؛ فإن اتفق (٨٠٪) من الأعضاء على مكوّنات أساسية لصياغة برنامج شامل، سيُتّخذ قرار بالمضي قُدُمًا في التخطيط. وقد مكنهم اتباع هذه القاعدة من تجاوز العقبات في أثناء التقدّم في العملية.

المرحلة الثالثة (٩- ١٢ شهرًا): تطوير خطة أولية لصياغة برنامج شامل

طوّرت هذه اللجنة خطّة أولية لصياغة برنامج شامل، وقد ضمّنتها ما يمكنها عمله خلال فترة تمهيدية لضمان إدراك كلّ المجموعات ذات المقوّمات الأساسية أدوارها ومسؤولياتها.

المرحلة الرابعة (١ – ٣ سنوات): مراجعة تصميم البرنامج الشامل وتعديله اعتمادًا على التقويم، والتغذية الراجعة، وحاجات الطلاب

أشرفت اللجنة المختصة على تطبيق الخطّة، وحرصت على تقويم التقدّم لاتخاذ قرارات فاعلة تضمن التقدّم المستمر للطلاب الموهوبين. بعد ذلك، عُيّن قائد للبرنامج (أو إداريّ) لمراقبة وضبط ما يمكن عمله خلال سنتين أو ثلاث؛ لتضمينان إدراك المجموعات كلّها أنّ تصميم البرنامج هو إجراء متطوّر، ونهج مستمر، مع دعم متزايد من الهيئة التدريسية.

وفي أثناء تطوير عملية تصميم البرنامج الشامل، استبدلت صياغة مكوّنات البرنامج، و/أو جرى تطويره على النحو الآتي:

١. اكتمال قياس الحاجات لجمع المعلومات عن حاجات الطلاب الموهوبين والنابغين وما كانت توفّره مقاطعة المدارس الآن.

٢. اعتماد تعريف في المقاطعة للطلاب الموهوبين والمتفوّقين، يعكس أنظمة هذه المقاطعة.

٣. بحث الإتساق، كما يتطلبه تعريف الموهبة، ليُناسب نظام المطابقة، ونموذج البرمجة، أو الخدمات المتوافرة.

٤. تطوير نظام تعرُّف يتناسب مع تعريف المقاطعة وأنظمتها.

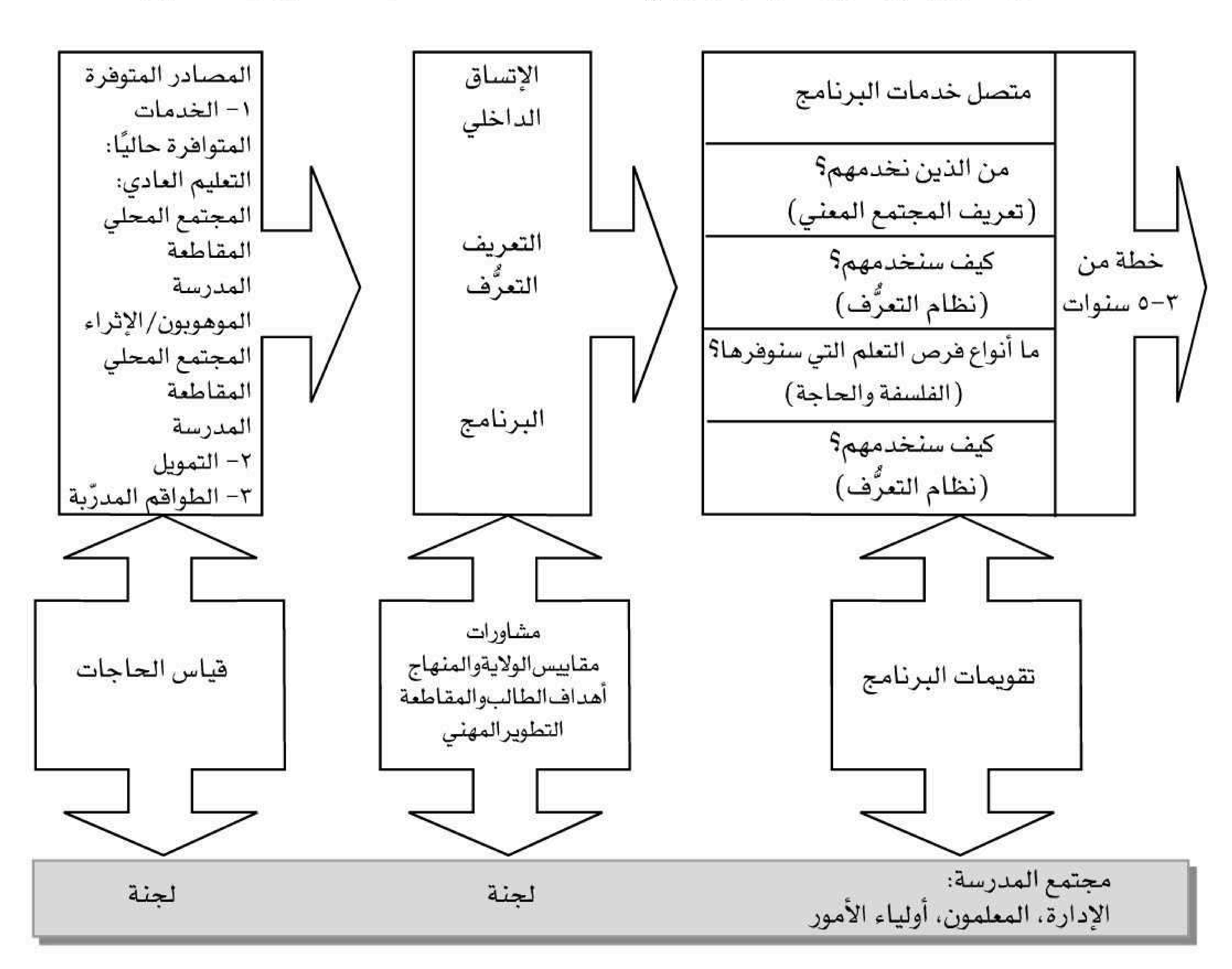
٥. تطوير أهداف البرنامج التي تتناسب مع تعريف الحاجات وقياسها، حيث شملت خدمات محدّدة قد يُزوّد بها الطلاب.

٦. بُني تصميم برنامج شامل (بما في ذلك: المنهاج، وخدمات البرنامج، وخيارات التجميع، ومسؤوليات التعليم)، على قياس حاجات البرنامج والتعريف بها، وأهدافها، والمخرجات المرغوبة.

٧. تنفيذ تطوير المنهاج (للطلاب في برنامج مستقل)، وتمايزه (ضمن كلّ من الصفوف المتجانسة وغير المتجانسة)، وتطبيقه اعتمادًا على قياس الحاجات، وأهداف البرنامج، والصياغة الذي نوقش سابقًا.

٨. التطوير المهني لمعلّمي الصف والمستشارين والاختصاصين، واختيار الأفراد المؤهلّين المدرّبين من ذوي الخبرة في تربية الموهوبين للعمل في هذا المجال، وتدريبهم على تدريس المساقات المتقدّمة للطلاب.

٩. وجّه تقويم البرنامج والتطوّر والتوسُّع في الخدمات المقدّمة للطلاب المحدّدين (المختارين).



شكل (٧:١): نموذج لصياغة برنامج شامل.

نصيحة للممارس المنفرد

بما أنّ البرنامج الشامل قد صُمّم على نحو يتيح تطوير البرامج والخدمات التي تُلبّي حاجات الطلاب الموهوبين في مقاطعتك، فيمكن النظر إلى عملية التطوير، وتطبيق تصميم البرنامج الشامل (CPD) كمهمة حاسمة للفرد. على الممارس المنفرد المهتم أو المُكلّف بمسؤولية تصميم برنامج خدمات شامل، أن يُفكّر في إنشاء لجنة صغيرة من المهتمين تشمل أعضاء الهيئة التدريسية، والكادر الوظيفي، والإداريين، وأولياءَ الأمور لتوفير التبصُّر والدعم المطلوبين (انظر الملحق أ)، بحيث تضع هذه المجموعة نصب عينيها تلبية حاجات الطلاب الموهوبين والمتفوّقين، وتوفير برنامج شامل متناغم وقدرات هؤلاء الطلاب. من جهة أخرى، تُعدّ سلسلة الأسئلة المطروحة في هذا الفصل مسألة حسّاسة إزاء هذه العملية، وقد تُستعمل لإرشاد مجموعات المناقشة واتخاذ القرار، وهذه الأسئلة هي: مَنْ يحتاج إلى خدمات خاصّة (حدّد الجمهور)؟ كيف سيجري تعرّفهم واختيارهم؟ ما أنماط الفرص التعليمية التي ستتوافر (استنادًا إلى الفلسفة، والحاجة)؟ أينَ تُوفِّر الخدمة؟ ومتى؟

REFERENCES

Assouline, S. G. Colangelo. N. Lupkowski-Shoplik, A. E., Lipscomb, J & Forstadt, L. (2003). The Iowa Acceleration Scale (2nd ed). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Assouline, S. G.. & Lupkowski-Shoplik, A. E. (2003). Developing mathematical talent: A guide to challenging and educating gifted students in math. Waco, TX: Prufrock Press.

Benbow, C. P & Stanley, J, (1986). SMPY's model; for teaching mathematically precocious students. In J. S. Renzulli (Ed.). Systems and models for developing programs for the gifted and talented (pp. 1-25). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Colangelo, N., Assouline. S. G & Gross. M. U. M. (2004). A nation deceived: How schools hold back America's brightest students. Iowa City: IA: University of Iowa.

Davis, G. A.. & Rimm, S. B. (2005). Education of the gifted and talented (5th ed). Boston: Pearson.

Landrum, M. S. Callahan, C. M & Shaklee, B. D. (Eds.). (2001). Aiming for excellence: Giftedprogram standards. Waco, TX: Prufrock Press.

Marland, S. P., jr. (1972). Education of the gifted and talented: Vol, . 1 Report to the Congress of the United States. Washington. DC: U.S. Government Printing Office.

Renzulli. J. S, (Ed)(1986). . Systems and models for developing programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli. J. S. & Reis, S. M. (1985). The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli. J. S. & Reis, S. M. (1997). The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Rogers, K. B. (2002). Reforming gifted education: Matching the program to the child. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.



منهاج خاصّ بتربية الموهوبين

• ديبورا إي. بيرنز، جين هـ. بيرسل، هولي ل. هيرتبيرغ

Deborah E. Burns, Jeane H. Purcell & Holly Hertberg

"ما نريده هو رؤية سعي الطفل للمعرفة، لا سعي المعرفة له". - جورج بينارد شو.

هل تذكرون الجملة التي صاغها المستشار السياسي الأمريكي جيمس كارفيل (James Carvell)؟ "إنّه الاقتصاد، أيّها الغبي".

هذه هي الجملة التي ابتكرها كارفيل لإبقاء الجميع متكاتفين حول رسالة حملته الرئاسية عام ١٩٩٢، فأصبحت كثيرة الاستعمال ورائجة بين الجمهور الأمريكي. كما ساعدت على إيصال وليام جفرسون كلنتون إلى سِدّة الرئاسة في السنة ذاتها. وقد استفاد وليم شميت (William Schmidt)، منسّق البحث للدراسة العالمية الثالثة في العلوم والرياضيات (TIMSS)، من شعبية شعار كارفيل السياسي، وتحدّث عن العلاقة بين ما يدرسه الطلاب ومدى عمق تعلّمهم، وختم برسالة للتربويين: "إنّه المنهاج، أيّها الغبي" ,Viadaro .1997

منذ استعمال شميت الذكي لشعار كارفيل السياسي، أُجريت أبحاث عديدة عن طبيعة المدارس المؤثّرة وخصائصها. وقد بدأ البحث بالتأكيد على ما يربط المنهاج بتحصيل الطالب ;Lavinex Lezotte, 1990 . Marzano, 2000, 2003; Scheerens & Bosker, 1997

في هذا البحث الضخم الفاعل حول تحصيل الطلاب، تُلفت كلّ من ديبورا بيرنز، وجين بيرسل، وهولي هيرتبيرغ انتباهنا لسمة أساسية أخرى خاصّة بتربية الموهوبين، هي المنهاج الذي يدخل في صميم جميع البرامج والخدمات المقدّمة لهؤلاء الطلاب، وهو أحد سبعة معايير مهمة من معايير برنامج لتربية الموهوبين من مرحلة ما قبل رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر، الخاصّ بالجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين Shaklee & Callahan, Landrum; 1998, Shaklee & Landrum, 2001 (انظر الملحق ب).

وعلى الرغم من وجود روابط بين المنهاج وجميع الفصول الأخرى من هذا الدليل، الاّ أنّه يتفق على نحو سَلِسٍ مع الفصول الآتية:

- صياغة أهداف برنامج تربية الموهوبين، (الفصل السادس).

- تصميم برنامج شامل، (الفصل السابع).
- اختيار مصادر التعلّم في برامج تربية الموهوبين، (الفصل الحادي عشر).
- تنسيق خدمات تربية الموهوبين مع التعليم العام، (الفصل السابع عشر).

التعريف

توجد عدّة تعريفات للمنهاج تتفاوت فيما بينها من حيث الخصوصية والعمومية، حيث يرى بعضها أنّ المنهاج يشمل جميع الخبرات التي يحصل عليها الطالب في المدرسة؛ ويمكن لهذه الرؤية أن تكون ذات صلة بتعريف ديوي (Dewey,1938) للخبرة والتربية.

ولأغراض هذا الفصل، علينا تعريف المنهاج على نحو دقيق ومُحدّد. فالمنهاج هو خطّة تصميم تُنشئ تفاعلات هادفة ومنظّمة ذات وجهات نظر عملية ومتسلسلة، فضلاً عن إدارة التفاعلات بين المعلّم والمتعلّمين، ومحتوى المعرفة، والمفاهيم والمهارات التي نريد للطلاب امتلاكها. إنّ هذا التعريف المُحدّد يتسق مع أعمال تابا (Taba,1962)، وبرونر (Bruner,1966) .

وكخطّة للتعلّم، يمكن لوثيقة المنهاج الأساسي أن تصف المحتوى الذي يجب على الطلاب تعلُّمه، والأنشطة التعليمية/التعلّمية التي تدعم تحصيل الطالب، وأساليب قياس مدى براعة الطالب. كما تتصف وثيقة المنهاج بأنّها أكثر شمولاً للمصادر التي يستعملها الطلاب والمعلّمون لدعم التعلّم، والواجبات والنتاجات التي يبتدعها الطلاب للتدريب أو لإثبات تعلّمهم، والتوسّع في الأنشطة لمساعدة الطلاب على نقل المحتوى وتطبيقه في مواقف وثيقة الصلة بالموضوع و/أو مواقف أكثر تعقيدًا، فضلاً عن توزيع الوقت المخصّص للدروس والأنشطة التعلّمية.

ثمّة مكوّن آخر ورد ذكره في العديد من وثائق المنهاج، يقترح استراتيجيات لتشكيل المجموعات التي يُنصح بها للتعليم والتعلّم؛ إذ يُمكن للطلاب أن يعملوا فُرادى، أو في مجموعات ثنائية، أو مجموعات صغيرة، أو مجموعات كبيرة لتنفيذ أنشطة مختلفة.

إنّ أحد أكثر الأهداف المذكورة على نحو متكرر والمُنوّه بها كاستراتيجيات لفرز مجموعات الطلاب الموهوبين، هو تركيز الاهتمام على الخصائص الاستثنائية للمتعلّمين ذوي المستوى المتقدّم.

يُعدُّ التمايز المكوّن الآخر للعديد من خطط المناهج، وهي عملية يستعملها المعلّمون لتعزيز تعلُّم الطالب، بحيث يتناغم العديد من مكوّنات المناهج المختلفة مع الخصائص التي يُشارك فيها المجموعات الفرعية من المتعلّمين، مثل: القدرة العقلية، والمعرفة السابقة، والتفضيلات في أساليب التعلّم، والاهتمامات، وعادات التفكير، ومعدل التعلّم. أمّا أكثر ممارسات التمايز تأثيرًا وفاعلية؛ فتتضمن تغييرات داعمة للنشاط الفعلي العملي ذات العمق أو الاتساع اللازم لتعلّم الطالب.

إنّ مكوّنات المنهاج هذه – المحتوى، والقياس، والدراسة التمهيدية، والفرز في مجموعات، واستراتيجيات التعليم، وأنشطة التعلّم، والمصادر، والنواتج، والتوسّع في الخدمات التعليمية وتعديلاتها – هي قوالب البناء لأيّ مادة منهجية. ويلجأ مطوّرو المناهج إلى تعديل هذه المكوّنات وحدهم، أو ضمن مجموعات توافقية؛ من أجل تسليط الضوء على مخطّطاتهم وأهدافها، ومن ثمّ يستعمل الممارسون هذه المكوّنات بطريقة مماثلة، ويُعدّلونها فرديًا، أو ضمن مجموعات توافقية لتوجيه الاهتمام إلى الحاجات التعلّمية لطلابهم، بمَنْ فيهم ذوو القدرات الفائقة.

الأساس المنطقي

يُعدّ المنهاج عالي الجودة أقوى الركائز في تحصيل الطالب. فالأدب التربوي زاخر بأقوال يُستدل بها على الدور المركزي لما يُسهم فيه منهاج قابل للتطبيق في زيادة تحصيل الطالب. Lipsey & Wilson, 1993; Marazano, 2000, 2003; National Education Commission on Time and Learning, 1994; Schmidt, Mcknight, & Raizen, 1996 أمّا البحث الأكثر حداثة، فقد أجراه مارزانو (2003) Marzano, الذي حلّل تأثير العوامل المرتبطة بمستوى المدرسة في تحصيل الطالب، وتوصّل إلى وجود خمسة عوامل مرتبطة بتحصيل الطالب، هي: المنهاج القابل للتطبيق، والأهداف والتغذية الراجعة التي يتوافر فيها التحدي، ومشاركة الوالدين والمجتمع المحلي في الحياة التربوية، والبيئة الآمنة، وروح الزمالة والمهنية. بعد ذلك، رتّب هذا الباحث العوامل بناءً على قوّتها الإحصائية؛ وذلك لتعزيز تحصيل الطالب.

وفي الوقت الذي يستفيد فيه الطلاب كافة من المنهاج ذي الجودة العالية، فإنّ هناك مجموعات فرعية من الطلاب ستستفيد على نحو خاصّ من منهاج غني قابل للتطبيق يشمل مستويات تصاعدية من التحدي. تشمل المجموعة الفرعية الأولى الأطفال الموهوبين والمتفوّقين. ولأكثر من نصف قرن، تُسهم القيادات في ميدان تربية الموهوبين في فهمنا الطرائق العديدة المختلفة التي تتيح للمنهاج ونماذجه تلبية حاجات هؤلاء المتعلّمين. Betts, 1985; Kolloff & Feldhusen, 1986; Gallagher, 1975; Gallagher et al., 1982; Guilford, 1967; Kaplan, 1974, 1986; Maker, 1982; Marland, 1972; Meeker & Meeker, 1986; Renzulli, 1977, 1988; Renzulli, Leppien & Hays, 2000; Stepien, Gallagher, & Workman, 1993; Taba, 1962; Tomlinson, 1998; Tomlinson et al., 2002; Treffinger, 1986; Van Tassel – Baska & Little, 2003; Ward, 1961.

أمّا المجموعة الفرعية الثانية من الطلاب الذين يستفيدون من المنهاج الغني عالي الجودة، فتشمل الطلاب الواعدين الذين كانوا – تقليديًا- ضعيفي التمثيل في برنامج الموهوبين National Research Council (2002) كما تتوافر يومًا بعد يوم، معلومات كثيرة عن برامج تحضيرية قليلة، منظّمة، صارمة، مُصمّمة لزيادة فرص النجاح الأكاديمي لهؤلاء الطلاب في المرحلة الثانوية وما بعدها. انظر القسم المتعلق بالبرامج الخاصّة بالفئات ضعيفة التمثيل في خدمات الموهوبين آخر هذا الفصل.

المبادئ الإرشادية

المنهاج هو خطّة منظّمة تُعزّز التفاعلات المتسلسلة الهادفة بين المعلّمين والطلاب والمحتوى المعرفي، وهو مبني على عدد من المبادئ المهمة التي تنطبق على منهاج مرحلة ما قبل الروضة حتى الصفّ الثاني عشر، ومنها:

- تضمين خطّة المنهاج الشامل أو نموذجه مكوّنات ضرورية، بما فيها المحتوى، والقياسات، واستراتيجيات التجميع، والتدريس، والأنشطة التعلّمية، والنتاجات، والمصادر.
- إسهام استعمال مكوّنات المنهاج الشامل المتناسق في جعل المنهاج أكثر تأثيرًا، ومضاعفة المدى الذي قد يُعزّز تحصيل الطالب.
- تعديل مكوّنات المنهاج على نحو فردي أو جماعي؛ تلبية للحاجات والقدرات التعلّمية للمتعلّمين المتنوّعين.

- اتساق المنهاج الخاص بالطلاب ذوي الإمكانات الفائقة مع المعايير المحلية والوطنية، ومستوى المدى والتتابع في المقاطعة، فضلاً عن إكماله منهاج الصفّ العادي وإثرائه.
- وصف بيان رسالة برنامج الموهوبين نوع التعلّم الذي يُقصد تعزيزه.
- شمول منهاج الطلاب الموهوبين والمتفوّقين الكثير من النظريات؛ لتلبية الحاجات التعلّمية المتعدّدة لهؤلاء الشباب.
- اتساق منهاج المقاطعة ونماذج منهاج برنامج تربية الموهوبين بقوة مع بيان رسالة البرنامج.
- استعمال الخصائص النموذجية ومكوّنات المنهاج المتنوّعة بصفتها معايير لتقويم فاعلية المنهاج.
- تقويم المنهاج المطبّق لقياس مدى تأثيره في تحصيل الطالب.

سمات المنهاج عالي الجودة الخاصّ بالطلاب كافة، بمَنْ فيهم ذوو القدرات الفائقة

تُمثِّل السمات العشر الآتية مكوّنات منهاج شامل عالي الجودة، وقد أُلحقت بكلّ سمة أسئلة لتوضيح معناها:

١. **المحتوى**: عبارات تُمثِّل ما نريد لطلابنا أن يتعلّموه، ويفهموه، ويمارسوه.

- هل تخاطب أهداف محتوى كلّ وحدة من المنهاج المفاهيم، والمبادئ، والتعميمات، والمهارات، والميول التي تُمثِّل لبّ النظام؟
- هل تتسق المفاهيم والمبادئ والتعميمات مع المعايير المحلية، و/ أو الوطنية، أو معايير الولاية؟
- هل تظهر أهداف المحتوى بوضوح؟
- هل تُعدّ أهداف المحتوى مناسبة تنمويًا؟ هل تتسق مع توقّعات كلّ مستوى صفّ من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر؟
- هل تتسق أهداف المحتوى مع مكوّنات المنهاج الأخرى؟

٢. **القياس**: الأدوات والتقنيات المتنوّعة التي يستعملها المعلّمون لقياس مدى اكتساب الطلاب المعرفة التي يتضمنها المحتوى.

- هل تتسق القياسات مع غايات المحتوى؟
- هل تحتوي الوحدة على قياس قبلي، و قياس لحظي، وآخر بعدي؟
- هل يُعدّ القياس فاعلاً (أي، يَحترم وقت الطلاب والمعلّمين)، وموثوقًا، وصالحًا، وحافزًا؟
- هل يحوي القياس مصفوفات ذات سقف عالٍ إلى حدّ مقبول، وخطّ أساس منخفض إلى حدّ مقبول، لتوضيح المستويات الحالية لمجتمع المتعلّمين بأكمله، وتتبُّع تقدّمه طوال مسار الوحدة؟

٣. **المقدّمة**: تمهيد لوحدة المنهاج.

- هل كتبت المقدّمة بوضوح؟
- هل تنسجم المقدّمة مع المكوّنات الأخرى؟
- هل تجتذب انتباه الطالب واهتمامه؟

٤. **استراتيجيات التجميع:** يُقصد بها المناحي المتنوّعة لترتيب الطلاب لتضمينان تعليم وتعلّم فاعل في الغرفة الصفية.
- هل تعكس استراتيجيات التجميع جوانب القوة والحاجات المختلفة لتعلّم الطلاب؟
- هل تتسق استراتيجيات التجميع مع أهداف المحتوى، وأساليب التدريس، والأنشطة التعلّمية؟

٥. **أنشطة التدريس:** أنشطة صمّمها/ أو قادها المعلّم لتزويد الطلاب بالمعلومات، والتحدي، والدعم، والخبرات المستمرة التي يحتاجون إليها لمعالجة المعرفة، وتحسين الأداء المرتبط بأهداف الدرس التعلّمية.
- هل تتسق استراتيجيات التدريس مع المحتوى، ومع صفحات بيانات تعلّم الطلاب؟
- هل استراتيجيات التدريس متنوّعة؟
- هل تُعزّز من مشاركة الطلاب معرفيًا؟
- هل تُوفّر أساليب التدريس المُختارة الدعم المطلوب لتفكير الطلاب وتفاعلهم النشط مع المحتوى والمهارات المنوي تعلّمها؟

٦. **أنشطة التعلّم:** مهام معرفية مصمّمة لتطوير المعرفة، والفهم، والمهارات المحدّدة في أهداف المحتوى والتعلّم.
- هل تتسق الأنشطة التعليمية مع أهداف المحتوى، وأساليب التدريس، وصفحات بيانات تعلّم الطلاب؟
- هل هذه الأنشطة محفّزة؟
- هل تقوّي تفكير الطلاب؟
- هل تحوي الأنشطة التعليمية مستويات التحدي الملائمة لمجموعات الطلاب المتنوّعة؟

٧. **النتاجات:** يُقصد بها الإنجازات، والمسرحيات، والمهمات والواجبات المحدّدة، وعينات العمل التي ابتكرها الطلاب وتُوفّر دليلاً على تعلّمهم.
- هل تتسق النتاجات مع أهداف المحتوى، وأساليب التدريس، والصفحات البيانية لتعلّم الطلاب؟
- هل تُعدّ من جوهر النظام؟
- هل تُعدّ متنوّعة ومثيرة للاهتمام؟
- هل تُعدّ فاعلة؟
- هل يمكن الاستفادة منها في تقييم الطالب؟

٨. **المصادر:** المواد التي تدعم عملية التعلّم والتعليم.
- هل تتسق المصادر مع أهداف المحتوى، وأساليب التدريس، والصفحات البيانية لتعلّم الطلاب؟
- هل هي موثوقة وموزّعة على اتساع وحدة المنهاج؟
- هل هي ممتعة؟
- هل تُعدّ مناسبة لتنوّع لغة الطلاب، وقراءاتهم، وكفاءاتهم المعرفية؟

٩. **التوسّعات:** الخبرات المُخطّط لها مسبقًا، أو التي تحدث مُصادفة وتظهر من خلال أهداف التعلّم، والأنشطة، وتأمّل المعلّم أو الطالب، واهتمامات الطلاب أو حاجاتهم.
- هل ترتبط خبرات التوسّع بأهداف المحتوى؟
- هل هي حقيقية ومفتوحة النهايات؟

- هل تتسق مع اهتمامات الطلاب وجوانب قوّتهم؟
- هل تُعدّ عملية وفاعلة؟
- هل تُثري الخبرات التعلّمية أو تُعزّز تعلّم الطالب؟

١٠. **التمايز**: تعديلات المنهاج التي يجريها المعلّم لتلائم مستويات المعرفة المتنوّعة السابقة للطلاب، والمهارات الفكرية، وعادات العقل، وأساليب التعلّم أو الاهتمامات.

- هل تتطوّر استراتيجية التمايز معزّزة بالنشاط السابق؟
- هل تتسق خبرات التمايز مع أهداف المحتوى والفروق الفردية للطلاب؟
- هل تُعدّ مراعية ومنتمية وحافزة للمتعلّمين كافة على نقاط متصل التعلّم كلّها؟
- هل تُعدّ الاستراتيجيات فاعلة في تعزيز التحصيل المتزايد؟

أمثلة تحتاج إلى تعديل

نكهة من اليونان

طوّر معلمو الصفّ السادس والمرحلة الإعدادية(المتوسّطة) المُخطّط التمهيدي التالي لوحدة الحضارات القديمة المتداخلة. وقد صُمّمت هذه الخطّة لأربعة صفوف، وبلغت أوجها في أمسية حضرها جمهور كبير من أولياء الأمور، حيث عَرَض فيها الطلاب ما تعلّموه عن اليونان. أمّا مكوّنات المنهاج، فقد وضعت في الجانب الأيمن من جدول المرفق، مع وصف لكلّ مكوّن مُدرج في العمود الأيسر.

قارن كلّ مكوّن في جدول بالصفات المميّزة لمكوّنات المنهاج عالي الجودة الموضّحة في الجزء السابق. وإدراكًا لاستحالة إعادة تشكيل الوحدة بكاملها، رتّب مكوّنين أو ثلاثة -حسب الأولوية- تعتقد أنّها بحاجة ماسة للمراجعة. بعد ذلك، قارن ما قمت به بالمراجعات المدرجة في قسم "مراجعة المثال".

هناك مثالان إضافيان يتبعان المخطّط التمهيدي المتداخل للصّف السادس. وهما يستعملان شكل ذاته، لكنّهما يستهدفان مستويات وأنظمة صفوف مختلفة. تُمثّل المراجعة الأولى مخطّطًا تمهيديًا للصفّ الأول يعالج علم الفلك. أمّا المراجعة الأخرى، فهي مخطّط تمهيدي لدرس في الأدب الأمريكي للصفّ الحادي عشر.

المكوّن	المخطّط التمهيدي الأصلي للوحدة
المحتوى	• دراسات اجتماعية: سوف يزيد الطلاب من معرفتهم بالثقافة اليونانية. • الرياضيات: سوف يُحوِّل الطلاب النقود الأمريكية إلى ما يعادلها من العملة اليونانية. • الرياضيات: سوف يصنع الطلاب أطعمة يونانية مستعملين الكسور المناسبة عند قياس المقادير. • اللغة الإنجليزية: سوف يتعلّم الطلاب مفردات من اللغة اليونانية، ويَنْظُمون قصيدة ذات عبارات متساوية في الطول، بحيث تكون قراءتها عموديًّا مطابقة لقراءتها أفقيًّا، ويتعلّمون كيف يقرؤون وينشدون النشيد الوطني اليوناني. • العلوم: سوف يتعلّم الطلاب موضوعات عن الطبّ وعلماء اليونان. • الفنّ: سوف يصنع الطلاب أقنعة يونانية.
القياس	• مسح آراء أولياء الأمور الذين حضروا الأمسية.
المقدّمة	• سوف يقرأ الطلاب عن اليونان القديمة في كتبهم الدراسية.
استراتيجيات التجميع	• سوف يجري التدريس ضمن مجموعة كبيرة في الغالب. • سوف يعمل الطلاب في مجموعات صغيرة من اختيارهم لتنظيم المهرجان اليوناني لأولياء الأمور، بحيث تشمل خيارات هذه المجموعات: عمل الأقنعة، وإعداد طعام يوناني وتحضيره، وتمثيل النشيد الوطني اليوناني وإنشاده باللغة اليونانية.
الأنشطة التدريسية	• اطلب إلى الطلاب نسخ كلمات في دفاترهم. • اعرض على الطلاب صورًا ووصفات لطهي الطعام اليوناني. • زوّد الطلاب بنقود ورقية ومعدنية يونانية وما يعادلها من العملة الأمريكية. بعد ذلك، اطلب إليهم حلّ بعض المسائل لترسيخ الفكرة.
الأنشطة التعليمية	• اجعل الطلاب يقرؤون الفصل الخاصّ باليونان. • اطلب إليهم الإجابة عن الأسئلة في نهاية الفصل. • امنح الطلاب وقتًا لتنفيذ عملهم الجماعي.
النتاجات	• مهرجان يوناني للوالدين. • قصائد شعرية يُستخرج من أوائل أو أواخر حروف كلماتها كلمة أو جملة لها معنى. • مسائل للتمرين تشمل تحويلات النقود الأمريكية واليونانية.
المصادر	• كتاب التاريخ المقرّر. • أساطير الإغريق.

الاحتفال بيوم القندس(حيوان قارض من الفصيلة القندسية) لمرحلة الروضة والصفّ الأول

يعكس المخطّط التمهيدي المرفق درسًا أو درسين طوّرهما معلّمو رياض الأطفال أساسًا . وقد عبّروا فيهما عن اعتقادهم بأنّ خرافة يوم القندس تُعدّ فرصة لتعليم الأطفال حقائق ومعارف من العلوم والدراسات الاجتماعية.

المكوّن	المخطّط التمهيدي الأصلي للوحدة
المحتوى	• يصعب الحديث عنه لأنّه لم يُكتب أيّ شيء بشأنه. • يبدو أنّه محاولة لإيجاد روابط بين العلوم والدراسات الاجتماعية من خلال الحَدَث السنوي ليوم القندس.
القياس	غير موجود.
المقدّمة	قرأت المعلّمة قصة للأطفال بعنوان "قندس اسمه Punxsutawney Phil وحكمته في أيام الشتاء" بقلم الكاتبة جوليا سبنسر مورتران . Julia Spencer Mourtran
استراتيجيات التجميع	نشاط للمجموعة كاملة انتهى في الحصة الصباحية.
الأنشطة التدريسية	شرحت المعلّمة معنى يوم القندس Punxsutawney Phil، وهو قندس شهير يُقال إنّه إذا رأى ظلّه يوم الثاني من فبراير يرجع إلى بيته الشتوي لينام هناك طوال ستة أسابيع أخرى في فصل الشتاء البارد. فإن لم يرَ ظلّه، فذلك – باعتقاده- علامة على بدء موسم الربيع، فيخرج إلى سطح الأرض.
الأنشطة التعليمية	وضعت المعلّمة جدولاً على شكل حرف (T) بخانتين (نعم ،لا) كُتبتا على جانبي جدول. ثمّ أعطت كلّ طفل صورة صغيرة لقندس، وطلبت إلى كلّ منهم تخمين إن كان القندس قد استطاع رؤية ظلّه أم لا. فمَنْ كانت إجابته بالإيجاب، وضع صورة القندس الصغير في عمود (نعم) على جدول. أمّا مَن كانت إجابته بالنفي، فإنّه يضع صورة القندس في العمود الآخر من جدول.
النتاجات	جدول على شكل حرف (T).
المصادر	• قصة تتحدّث عن بعض حياة القندس Punxsutawney Phil. • شريط تسجيل. • (28) صورة كرتونية صغيرة للقندس.

روبرت فروست

استعمل معلّمان من دائرة اللغة الإنجليزية، في مدرسة ثانوية متوسّطة الحجم في إحدى الضواحي السكنية، المخطّط التمهيدي للدرس التالي لتوجيه تدريسهم للصفّ الحادي عشر في أربعة أيام.

يُعالج هذا المخطّط نوعًا أدبيًا مهمًا هو الشعر الغنائي. أمّا المؤلّف الذي يُمثّل هذا النوع فهو روبرت فروست، الكاتب الأمريكي البارز الذي أثّرت أعماله تأثيرًا كبيرًا في الشعر خلال القرنين العشرين والحادي والعشرين.

المكوّن	المخطّط التمهيدي الأصلي للوحدة
المحتوى	• الفنون اللغوية: سوف يتعلّم الطلاب عن الشاعر الغنائي الأمريكي روبرت فروست، عن طريق إغرائهم بالمشاركة في حوارات حول الأفكار الرئيسة لقصائد مختارة تُعالج خيارات الحياة والتزاماتها.
القياس	• الإجابة عن الأسئلة في نهاية القصيدتين الآتيتين: The Road Not Taken "طريق لم يطرقه أحد" Stopping by Woods on a Snowy Evening "التوقف في الغابة ذا مساء مثلج" للشاعر روبرت فروست.
المقدّمة	• قراءة طلاب الصفّ كلّهم السيرة الذاتية لروبرت فروست -المتوافرة في المقتطفات الأدبية المختارة- قراءة صامتة. • محاضرة عن حياة روبرت فروست.
استراتيجيات التجميع	• مناقشة طلاب الصفّ كافة بالإجابات "الصحيحة" للأسئلة الواردة نهاية القصيدتين المختارتين.
الأنشطة التدريسية	• يناقش طلاب الصفّ كافة – بإشراف المعلّم- محتوى القصيدتين الغنائيتين؛ ويتولى ثلاثة أو أربعة طلاب فقط معظم الحديث.
الأنشطة التعليمية	• الاستماع، وكتابة الملاحظات، والرسم العابث أحيانًا في أثناء الإصغاء أو التفكير.
النتاجات	• إجابة الطلاب عن الأسئلة بعد كلّ قصيدة مختارة.
المصادر	• مقتطفات أدبية مختارة.

إجراءات التعديل

- إذا كان المحتوى سطحيًا، أو مجرّد قائمة أنشطة، عُدْ إلى الكتب الدراسية المقرّرة للمدارس

الثانوية والكليات، ومعايير المجلس الوطني، و/ أو معايير المقاطعة للاطلاع على المفاهيم والمبادئ التي توجّه هذا المجال، ثمّ راجع المحتوى وفقًا لذلك.

- إذا كان القياس غير موجود أو غير متسق مع المحتوى، أعِدْ النظر في المحتوى، ثمّ طوِّر مجموعة من المصفوفات المتسقة، والتقويمات القبلية والبعدية والمستمرة.
- إذا كانت المقدّمة خالية من الملامح الأساسية أو تفتقر إلى الجودة، حدّد أيّة ملامح أساسية غير موجودة و/ أو تنقصها الجودة، ثمّ راجعها لتحسين المحتوى أو الجودة كلّها. فمثلاً، إذا لم يوجد أيّ مسوغ، ضع خطّة لتُظهر للطلاب ما الذي يمكن لخبراء النظام عمله، وتطويره، واستقصاؤه.
- إذا كانت استراتيجية التجميع غير موجودة أو ناقصة، تأكّد من وجود تصاميم متعدّدة تساعد الطلاب على تحقيق أهداف المحتوى.
- إذا كانت استراتيجيات التدريس تؤكّد نمطًا واحدًا للتدريس أو كانت غير موجودة، تحقّق من وجود أنماط تدريس متنوّعة تتصف بالآتي:
  ١- الاتساق مع المحتوى.
  ٢- معالجة الصفحة البيانية لتعلّم الطالب.
  ٣- الطلب إلى المتعلّمين اشتقاق فهمهم الذاتي للمحتوى.
- إذا تطلبت الأنشطة التعليمية إجراء معالجات فكرية بسيطة، زوّد الطلاب بالفرص التعلّمية البنّاءة المتنوّعة التي تُلزمهم بالاستنتاج، وتستثير فهمهم الخاصّ بخصوص المفاهيم الجوهرية والمبادئ الأساسية.
- إذا كانت النتاجات فردية بطبيعتها، و/ أو لا تتسق مع المحتوى، تأكّد من الاتساق، ونوِّع في الأنماط لتلائم أساليب تعبير الطلاب، و/ أو قدّم خيارًا فيما يتعلق بالنمط.
- إذا كانت المصادر من نمط واحد أو نمطين، ابحث عن تنوّع، ثمّ أدخله المصادر الأساسية والثانوية لإيجاد تحديات تناسب الطلاب من مختلف المستويات القرائية والمعرفية. ويُعدّ الإنترنت وسيلة لا تُقدّر بثمن في هذا المجال.
- في حالة عدم وجود توسّعات، أو عدم ارتباطها بالأهداف التعلّمية، تأكّد من وجود اتساق، ثمّ ابحث عن مشكلات أو قضايا ذات ارتباط بالعالم الواقعي، وعن موضوعات لها علاقة بالموضوع التمثيلي، أو اسأل مختصين في مجال المحتوى للمساعدة في العصف الذهني للتوسّعات الحقيقية.
- إذا كان التمايز مفقودًا، أو غير متسق مع المحتوى أو مع حاجات الطلاب التعلّمية، فيمكن إجراء تعديلات واسعة بناءً على طبيعة المحتوى وحاجات المتعلّم، بحيث تشمل:
  ١- دعوة المتعلّمين لنقل مهاراتهم وتفكيرهم إلى مشكلة منتمية أكثر (أو أقلّ) تعقيدًا.
  ٢- تزويد الطلاب ببيانات أولية إضافية للفحص والاعتراض.
  ٣- استعمال مستويات تفكير أكثر أو أقل لدعم تحقيق المفهوم.
  ٤- استعمال أسلوب طرح الأسئلة على طريقة سقراط، التي تتطلب استنتاجًا قليلاً أو كثيرًا للارتقاء بفهم الطلاب المبادئ المركزية.

الأمثلة المُعدّلة

الحضارات القديمة: دراسة لأوجه التشابه والاختلاف

المكوّن	تعليق على المكوّن الأصلي	أمثلة على بدائل مُعدّلة
المحتوى	الأهداف الأصلية هي أنشطة.	• معرفة أنّ الجغرافيا والمصادر والمناخ هي التي شكّلت ثقافتي الإغريق والأنكا المبكّرة. • فهم أنّ الثقافات جميعها تشترك في عناصر عامّة تُشكّل حياة الشعب(المنظّمات الاجتماعية، اللغة، العادات والتقاليد، الفن والأدب، الدين، النُظُم الاقتصادية، أشكال الحُكم).
القياس	• التقويم الأصلي لا يتسق مع المحتوى.	• القياس القبلي: اطلب إلى الطلاب تكملة الرسم البياني التخطيطي، بحيث يسجلون جوانب التشابه والاختلاف بين حضارتين قديمتين(الإغريق، والأنكا). • القياس البعدي: تلاقي الأفكار، حيث يُدعى الطلاب إلى إجراء حوار بين عالمَيْن مشهورَيْن في علم الآثار، درسا بلاد الإغريق القديمة، وحضارة الأنكا على التوالي؛ على أن يتناول الحوار جوانب التشابه والاختلاف بين هاتين الحضارتين القديمتين عبر مختارات ثقافية عالمية. كما يُمكن للحوار أن يكون مكتوبًا، أو مُسجّلاً على شريط صوتي، أو بصورة تمثيلية (دراما).
المقدّمة	المقدّمة ليست ممتعة.	• أطلِع الطلاب على مجموعة صور للهندسة المعمارية والفنّ، وقصص تتناول حضارة الإغريق والأنكا، مستعملاً مادة مرجعية أساسية من يوميات العالم هيرام بينجهام. • زوّد الطلاب برسم بياني تخطيطيّ لمساعدتهم على رؤية أوجه التشابه والاختلاف بين الحضارات.
استراتيجيات التجميع	تفتقر الاستراتيجيات إلى التنوّع.	• وَفّر تدريسًا لمجموعات كبيرة؛ بغية إجراء مقدّمات للوحدة الدراسية، وملخّصات للمعلومات. • حدّد جلسة لمجموعات صغيرة من أجل المقارنة بين الثقافات، بحيث تتناول عناصر الثقافة، ثمّ وزّع الواجبات الجماعية بناءً على اهتمام الطالب.
الأنشطة التدريسية	الأنشطة ليست متنوّعة، ولا تتطلّب معالجة فكرية.	• دَرّس استقرائيًا، وزوّد الطلاب بالمعلومات والمصادر، ثمّ اطلب إليهم استنتاج المعلومات الخاصّة بكلّ ثقافة، إضافة إلى المبادئ التي تستعرض العلاقات بين الجغرافيا والمصادر، والمناخ، والثقافة. • استعمل أسلوب سقراط في طرح الأسئلة لتوجيه تفكير الطلاب.

(يتبع)

المكوّن	تعليق على المكوّن الأصلي	أمثلة على بدائل مُعدّلة
الأنشطة التعليمية	الأنشطة التعليمية ليست بنائية بطبيعتها.	• اطلب إلى الطلاب فحص نصوص المدرسة الثانوية لتعرّف العناصر الكبرى للثقافة، ثمّ دعهم يُفسّرون سبب عدم تطابق العناصر الثقافية في كلّ كتاب. • اطلب إلى المتعلّمين فحص المقالات القديمة من مجلة National Geographic، التي تُؤرّخ لاكتشاف بينجهام مدينة Machu picchu المفقودة، ونظرياته بشأن صعود حضارة الأنكا، وتحولاتها، ثمّ اختفائها. • وزّع الطلاب في مجموعات صغيرة، ثمّ اطلب إليهم إجراء مقارنة بين الجغرافيا، والمصادر، والمناخ في كلّ من البيرو واليونان، ثمّ اقتراح نظريات عن سبب تطوّر الدين، والاحتفالات، والفنّ، والعمارة، والتجارة، والحياة العائلية بالطريقة التي تمّت بها.
النتاجات	النتاج الأصلي لا يتسق مع المحتوى، كما يعوزه التنوّع.	• رسوم بيانية تخطيطية حسب تصميم Venn. • المبادئ التي توصل إليها الطلاب عن العوامل التي تؤثّر في الثقافة. • مقالات، وأشرطة صوتية، وعروض مسرحية.
المصادر	المصادر يعوزها التنوّع.	• كتاب تاريخ. • نصوص أدبية مختارة، وصور لعمل فني وهندسة العمارة مأخوذة من هاتين الثقافتين. • خرائط وكرات أرضية (وسائل تعليمية). • كتب مدرسية مختارة في الأنثروبولوجيا (علم الإنسان) للمدارس الثانوية. • مجلة National Geographic، أو أقراص مدمجة.
التوسّع	لا يوجد أيّ توسّع.	• ابحث في الخلاف الآخر حول ملكية (اللُقى) التي أخذها بينجهام من مدينة Machu picchu. • اعرض شريط فيديو يُفسّر كيف اكتملت حفريات الآثار.
التمايز	لم يُدرج أيّ تمايز.	• مستخدمًا حضارة الأنكا، و/ أو الإغريق كأساس، ادعُ الطلاب إلى إيجاد أوجه التشابه والاختلاف بينهما وبين إحدى الحضارات المعاصرة. • أجرِ مقابلة مع مكتشف محلي في أيّ مجال لمعرفة كيف يُفكّر الناس ويعملون في نظامهم. • ادعُ المهتمين من الطلاب إلى التفكير في التوافق بينهم وبين علماء الآثار والمؤرخين أو الصحفيين.

علم الفلك- إنعام النظر في السماء لمرحلة الروضة والصف الأول

أعاد المعلّمون النظر في المخطّط التمهيدي الأولي لوحدة علوم الأرض التي كانوا قد أعدّوها سابقًا، وهم المعلّمون ذاتهم الذين درّسوا وحدة "يوم القندس" (Groundhog Day). لقد أجروا مراجعة للمخّطط التمهيدي بعد مشاركتهم في ورشة عمل دامت يومًا كاملاً، ممّا ساعدهم على إظهار معايير مقاطعتهم، فأدركوا أنّ وحدة "يوم القندس" الأصلية قد أخطأت الهدف، فلم تتناول أيّة معايير في العلوم أو الدراسات الاجتماعية التي اعتقدوا أنّها تعالجها أصلاً.

بداية، اعتقد المعلّمون أنّ المحتوى الذي روجع في العمود الثاني من جدول كان متقدّمًا جدًا بالنسبة إلى مستوى طلاب الصف الأول. إنّ أهم ما أدركه المعلّمون عن الوحدة الدراسية، عند إعادة النظر في معطيات التقويمين؛ القبلي، والبعدي، هو أنّهم أساءوا تقييم قدرات طلابهم، بمَنْ فيهم ذوو القدرات الفائقة.

المكوّن	تعليق على المكوّن الأصلي	أمثلة على بدائل مُعدّلة
المحتوى	يصعب وصفه.	• يفهم الطالب أنّنا نعيش على الأرض. • يفهم أنّ الشمس تبدو كأنّها تتحرك في السماء في أثناء النهار. ولكن في الحقيقة، إنّ الأرض هي التي تدور. • يفهم أنّنا بحاجة إلى الشمس للحياة. • يفهم أنّ شكل القمر يتغير قليلاً كلّ يوم، لكنّه يبدو كما في اليوم السابق في مثل هذا اليوم بعد شهر تقريبًا.
القياس	لم تُدرج أيّة تقييمات.	صُمّم كلّ من القياس القبلي والبعدي، ثمّ طُبّق على الطلاب الصغار بصورة مقابلة. كما سُجّلت نصوص إجابات الطلاب صوتيًا. (مردّ ذلك أنّ الطلاب في هذه السنّ لا يتقنون الكتابة). • ما المقصود بعلم الفلك؟ • ما الذي يدرسه الفلكيون برأيك؟ • ماذا ترون في السماء في أثناء النهار؟ • ماذا ترون في السماء في أثناء الليل؟
المقدّمة	المقدّمة الأصلية لا تتسق مع محتوى العلوم والدراسات الاجتماعية الأصلية.	• اعرض على الطلاب صورًا لروّاد الفضاء. • أشرِك الطلاب في مناقشات يتساءلون فيها عمّا يراه علماء الفضاء.
استراتيجيات التجميع	استراتيجيات التجميع الأصلية تفتقر إلى التنوّع.	• تقسيم الطلاب في مجموعات يختلف حسب طبيعة الأنشطة التعليمية: مجموعات صغيرة لكتابة ملاحظات حول الظاهرة، وإجراء تجارب ذات علاقة. • تجميع الصف كلّه لقراءة المقدّمات، والتوجيهات، واستخلاص المعلومات المفيدة.

(يتبع)

المكوّن	تعليق على المكوّن الأصلي	أمثلة على بدائل مُعدّلة
الأنشطة التعليمية	الأنشطة التعليمية لا تتطلّب معالجة فكرية من الطلاب.	• طرح الأسئلة والتغذية الراجعة للتجسير بين مستوى الفهم الحالي للطلاب، والمعرفة الجديدة التي يحتاجون إليها. • إجراء نمذجة. • إعطاء أمثلة. • تدريس حسّ - حركي.
النتاجات	لا تنوّع في النتاج الأصلي. فمثلاً، جدول الذي على شكل حرف T ظلّ كما هو.	الطالب: • تقييم قبلي وبعدي. • سجل الملاحظات. • رسوم للقمر. • نماذج للقمر. • تصاميم للمجموعة الفلكية.
التوسّع	لا يوجد أيّ توسّع.	• رسالة إلى الوالدين يطلب إليهما المساعدة على إجراء أنشطة في البيت، ذات علاقة بمنظر السماء في الليل. • زيارة إلى القبة السماوية المجاورة. • كتب من مكتبة المدرسة، أو المكتبة العامة.
التمايز	لم يُدرج أيّ تمايز.	• قُدّمت مجموعة من التعديلات للمتعلّمين ذوي المستوى المتقدّم، الذين أظهروا قدرًا كبيرًا من المعلومات في التقويم القبلي. • عدم تدريس الطلاب كافة الظلال ؛ لأنّها نظرية وتجريدية جدًا بالنسبة إلى الطلاب الصغار. ومع ذلك، فقد أدخلت كنشاط توسّعي للطلاب ذوي المستويات المتقدّمة. • تصميم فرن يعمل بالطاقة الشمسية، واستعمال ميزان الحرارة لتعرّف درجة الحرارة داخل الفرن. • واجبات كتابية إبداعية تتضاعف في أثناء الدرس. • إجراء أبحاث لموضوعات ذات علاقة، مثل: المجموعات الشمسية، والموقع الأثري البريطاني (Stonehenge)، وعمليات المدّ والجزر في المحيطات.

روبرت فروست -أيقونة أمريكية بسيطة ظاهريًا فقط، للصفّ الحادي عشر

يُوضّح هذا المخطّط التمهيدي للدرس الذي أُعيدت مراجعته التغييرات في جميع مكوّنات المنهاج تقريبًا. ومن أهم هذه التغيرات تلك التي طرأت على المحتوى، والتقويم، والمصادر، واستراتيجيات التدريس. وربّما يكون التغيير الأكثر أهمية هو التغيير في المقدمة لجذب انتباه المراهقين وتشويقهم، وهم الذين يجدون الشعر عصيًّا على الفهم، وبعيدًا عن حياتهم ذاتها. يحتاج هذا المخطّط التمهيدي إلى (٦-٨) حصص كحدّ أدنى.

المكوّن	تعليق على المكوّن الأصلي	أمثلة على بدائل مُعدّلة
المحتوى	• الهدف الأصلي مُحدّد بموضوع (وصف آلية تعلّم الطلاب)، الاّ أنّه لا يُفسّر ما سيفهمه الطلاب نتيجة تعريفهم بمحتوى قصيدتي فروست.	• يفهم الطالب الخصائص الواضحة للشعر الغنائي الأمريكي. • يفهم تأثير الأدوات والأساليب الأدبية المعقّدة (الرمزية مثلاً) في جودة العمل عمومًا. • يفهم أنّ الأدب يستطيع استثارة استجابات مركّبة. • يكتب استجابة للأدب، ويقترح تفسيرًا. • يكتب موضوع إنشاء تأمّلي، مستعملاً الخبرة الشخصية كأساس للتأمّل في مظهر ما للحياة، ثمّ ينتقل من الأمثلة المحدّدة إلى التعميمات الخاصّة بالحياة.
القياس	لا تتسق القياسات الأصلية مع المحتوى، ولا تُفرَض بالقوّة على المراهقين.	• عرض شفوي لمجموعات صغيرة تُسلّط الضوء على تأويلات الأسطر أو المقاطع الشعرية لقصائد مختارة. • مقالة تأمّلية (انظر فقرة التمايز في هذا جدول). • مصفوفة سمات من عمل المعلّم.
المقدّمة	المقدّمة الأصلية ليست جذّابة.	• صور لفروست في مواقف عدّة من حياته: بمفرده، مع أفراد العائلة، مع الأصدقاء. • إذا توافرت مقاطع من فيلم لفروست، فإنّه يقرأ قصيدته "الهبَة الكاملة The Gift Outright" على المنصة في حفل تقلّد جون ف. كينيدي منصبه كرئيس للولايات المتحدة عام ١٩٦١. تُوجّه القصيدة خطابها إلى ولاءاتنا كأمة. • قبل الحرب الثورية، كانت بريطانيا تمتلك أمريكا، وقد قدّمنا ولاءنا لها. وجدنا فيما بعد، أنّنا أمة، واخترنا ولاءنا للأرض ولتاريخنا الخاصّ. • طرح سؤال يستثير مجموعة صغيرة للمشاركة في المناقشة، من مثل: ما الخيارات التي نواجهها في الحياة؟ ما الخيارات التي علينا تعرّفها وحدنا، أو كمجموعة صغيرة، أو كأمة؟ ما الخيارات المرتبطة بالولاء، التي أخذت بها إدارة كينيدي؟ • اقتباسات مختصرة مثيرة للغضب من أقوال فروست عن الشعر، بالتزامن مع إعطاء واجب للطلاب؛ من أجل التفكير- في مجموعات ثنائية- في معنى هذه الاقتباسات ومغزاها (الشعر هو وسيلة للتغلّب على الحياة قسرًا مثلاً). (مجلة Vogue، ١٥ مارس ١٩٦٣)

(يتبع)

المكوّن	تعليق على المكوّن الأصلي	أمثلة على بدائل مُعدّلة
استراتيجيات التدريس	تفتقر الاستراتيجيات الأصلية إلى التنوّع، ولا تراعي الفروق الفردية التعلّمية الحاسمة بين الطلاب، وتخلو من الإثارة والمتعة للمراهقين، ولا تُعزّز مستويات التفكير العليا والتأمّل.	• ألقِ محاضرة مقتضبة عن خصائص الشعر الغنائي، واستعمال الرمزية. • أعطِ درسًا لمجموعات صغيرة عن خصائص الشعر الغنائي والرمزية، مُستشهدًا بأشعار فروست. • استعمل التغذية الراجعة ما أمكن، اعتمادًا على الحاجات التعلّمية للطلاب. • استخدم منهج الجدل(التساؤل السقراطي) لدى الانتقال من مجموعة إلى أخرى. • اطرح أسئلة هادفة تتطلب استنتاجًا أكثر أو أقل لتلائم حاجات الطلاب التعلّمية.
الأنشطة التعليمية	تفتقر الأنشطة التعليمية الأصلية إلى التنوّع، ولا تستجيب لمعرفة الطالب السابقة.	• ادعُ الطلاب إلى البحث عن وثائق مرجعية أساسية (مخطوطات أصلية، ملاحظات فروست مثلاً)، وعن مقاطع من تسجيلات صوتية يقرأ فيها الطلاب أشعاره، متوافرة على الشبكة العنكبوتية (الإنترنت). • زوّد الطلاب بمقالات نقدية أدبية عن قصيدتي "التوقّف في الغابة" Stopping by Woods و"الطريق التي لم تُسلك" The Road Not Taken، اللتين اختيرتا بهدف تقديم تأويلات حول القصيدتين. وفي الوقت ذاته، زوّدهم بتأمّلات فروست الذاتية التي تضمنتها القصيدتين، ثمّ اطلب إليهم تفسير سبب احتمال وجود تأويلات مختلفة لها.
استراتيجيات التجميع	تفتقر الاستراتيجيات إلى التنوّع.	• تدريس المجموعة كاملة المقدمة، والدروس القصيرة جدًا، وأنشطة لاستخلاص المعلومات. • تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة بهدف: ١- دراسة خصائص الشعر الغنائي. ٢- البحث عن مواطن استعمال فروست للرموز. ٣- شرح الأسطر والمقاطع الشعرية. ٤- دراسة وجهات النظر المختلفة المتضمنة في المقالات النقدية. • دروس مصغّرة في مجموعات صغيرة متصلة بالجوانب التقنية للكتابة، حسب الضرورة. • مجموعات ثنائية لتحرير كتابات الأقران. • لقاءات مع كلّ طالب على حدة لمناقشة كتاباته، حسب الضرورة.

(يتبع)

المكوّن	تعليق على المكوّن الأصلي	أمثلة على بدائل مُعدّلة
النتاجات	النتاج الأصلي لا يتسق مع المحتوى، كما يعوزه التنوّع.	• عروض شفوية في مجموعات صغيرة، حيث تجري مناقشة القصائد، والمقاطع الشعرية، أو المقالات النقدية. • ملصقات لعرض الرموز المستخدمة في ثقافة المراهقين. • مقالات الطلاب؛ الموضوعات تتنوّع وتتمايز (انظر أدناه). • مسودات الطلاب. • مقالات الطلاب النهائية.
المصادر	المصادر تفتقر إلى التنوّع، وليست جاذبة.	• مادة مرجعية أساسية، مثل نسخ بعض مسودات فروست ورسائله، وأشرطة صوتية وهو يقرأ من أعماله. • معلومات عن السيرة الذاتية لفروست. • مراجعات أدبية لقصائد فروست. • ملاحظات فروست الشخصية على قصيدتي "التوقّف عند الغابة"، و"الطريق التي لم تُسلك". • تأمّلات فروست في الشعر كشكل فني.
التوسّع	لا يوجد أيّ توسّع.	• اقرأ قصائد إضافية لفروست، من مثل: "إصلاح الجدار" Mending Wall، و"الربيع" Spring، ثمّ اشرح شفويًا أو كتابيًا القصيدة المفضلة لديك، وتلك التي هي أقل تفضيلاً، مُبيّنًا السبب. • اقرأ مختارات لشعراء أمريكيين آخرين كتبوا شعرًا غنائيًا"، مثل: Carl Sandberg, Marianne Moore, Lucille Clifts, Richard Wilbur، وآخرين. شارك الآخرين في تأملاتك باستخدام أيّ وسيلة تعبير من اختيارك. • فكّر في التضحيات التي يقدّمها الشعراء خلال حياتهم. هل ستكون مستعدًا للقيام بمثل هذه التضحيات؟ لماذا؟

(يتبع)

المكوّن	تعليق على المكوّن الأصلي	أمثلة على بدائل مُعدّلة
التمايز	لم يُدرج أيّ تمايز.	• مايز المعلّم في واجب الكتابة لمراعاة الفروق الكبيرة في قدرات الطلاب على التفكير- نظريًا وتأمليًا- في الشعر. • واجه بعض الطلاب صعوبة في فهم دلالات الرمزية، وما قصد إليه أحد الكتّاب من استعمال هذا الأسلوب الأدبي، بخلاف بعضهم الآخر الذي أظهر فهمًا سريعًا لمغزى استعمال الكاتب المتعمّد لهذا الأسلوب المعقّد. • طوّر المعلّم ثلاثة موضوعات لمقالات تُزوّد المتعلّمين كافة في الصفّ بتحديات متواصلة، بمَنْ فيهم ذوو القدرات العالية، كما قسّم الطلاب إلى مجموعات ثلاث حسب معرفته بهم: • المجموعة الأولى: زوّد المعلّم أفراد هذه المجموعة بقائمة من الرموز (في "التوقف عند الغابة"، كانت الرموز: مالك الأرض، الحصان، الوعود، النوم، وفي "الطريق التي لم تُسلك"، كانت الرموز: دربان، غابة صفراء، المسافر، الاختلاف)، وبعض التأويلات المحتملة لكلّ من هذه الرموز، ثمّ طلب إليهم تأويل إحدى القصائد من وجهة نظرهم في مقال من صفحتين (للمتعلّمين الذين يتقدمون ببطء). • المجموعة الثانية: زوّد المعلّم هذه المجموعة من الطلاب بالقصائد فقط، ثمّ طلب إليهم تعرّف الرموز في إحدى هذه القصائد، والتفكير بكيفية تفاعلهم مع القصيدة، وكتابة مقالة تأمّلية من صفحتين عن معناها، وغياب المعنى بالنسبة إلى حياتهم (للمتعلّمين ذوي القدرات العادية). • المجموعة الثالثة: زوّد المعلّم هؤلاء الطلاب بنسخة من القصيدتين مع اقتباس لفروست: "الاستعارة (أو المجاز) هي قول شيء يعني شيئًا آخر؛ أي قول شيء واحد بلغة تُعبّر عن شيء آخر؛ يتكوّن الشعر ببساطة من المجاز أو الاستعارة." بعد ذلك، طَلبَ المعلّم إلى هؤلاء الطلاب التفكير في كيفية تداخل الرموز لتكوين رمز للحياة، ثمّ طلب إليهم اختيار إحدى القصائد، وعرض تأمّلاتهم في مقالة من صفحتين (للمتعلّمين ذوي القدرات الفائقة).

خطّة استراتيجية لصياغة وحدة منهاج أو تعديلها

الهدف: تأليف وحدة منهاج فاعلة، أو إعادة بناء وحدة غير فاعلة. (سيعمل أعضاء كلّ فريق من ذوي القدرات العادية بالتناوب على وحدة المنهاج التي اختاروها).

الدليل: وحدة منهاج جديدة أو معدلة تتضمن محتوى منهاج قويًا، معتمدًا على المعايير، ومتسقًا مع

التقويم القبلي والبعدي لقياس تحصيل الطالب، واستراتيجيات التجميع، إضافة إلى الأنشطة التعليمية التعلّمية المتسقة، والمصادر، والنتاجات المتعدّدة المتنوّعة، والأنشطة التوسُّعية.

المهام: وضع وحدة منهاج جديدة، أو مراجعة وحدة حالية ينقصها القوة والتناغم.

الجدول الزمني: في أيّ وقت على مدار العام الدراسي. (مراجعة المنهاج هي عملية مستمرة يمكن أن تكتمل حسب النظام. وفي الحقيقة، يمكن مراجعة أكثر من مجال لمنهاج في وقت واحد. أمّا جدول الزمني المبين هنا، فقد يحتاج إلى تعديل من الممارسين حتى يتسق مع مبادرات المقاطعة).

- حدّد في فريق من مستوى الصف أو القسم، وحدات المنهاج التي تحتاج إلى إعادة نظر.
- ادمج عملية مراجعة وحدة المنهاج في خطّة المقاطعة لمراجعة وحدة المنهاج ، بدءًا برياض الأطفال وانتهاءً بالصف الثاني عشر، وكذلك في التعليم؛ العامّ، والخاصّ.
- تواصل مع موظفي المكتب المركزي بشأن العمل المطلوب إجراؤه على الوحدة المستهدفة والموضوعات الممثّلة لتضمينان اتباع منحى متناسق بخصوص عملية مراجعة المنهاج.

طوال بقية السنة الدراسية

- اجمع المعايير وأيّة مواد مرتبطة بها عن الموضوع (الموضوعات) الممثّلة، مثل: المعايير، والكتب المدرسية التي تُمثّل المرحلة الثانوية أو الكلية، ومواد منهجية حالية.
- أعد النظر في القراءات المختارة للمقاربات المنهجية الخاصّة بالطلاب الموهوبين والمتفوّقين، بما في ذلك التعلّم القائم على المشكلات Problem – Based Learning :Stephen et al., 1993، والنموذج الإثرائي على مستوى المدرسة Schoolwide Enrichment Model, 1993 :Renzulli & Reis ، ونموذج المنهاج المتكامل Little & Van Tassel – Baska, 2003: The Integrated Curriculum Model ، ونموذج المنهاج الموازي Parallel Curriculum Model :Tomlinson et al., 2002.
- حدّد المنحى أو المناحي التي تناسب مراجعة المنهاج وتتساوق مع الحاجات التعلّمية للطلاب كافة، بمَنْ فيهم الموهوبون والمتفوّقون.

الفترة الصيفية

- نظّم اجتماعات متتالية مع أعضاء فريق من ذوي القدرات العادية لمراجعة المحتوى، ثمّ ضع جميع مكوّنات المنهاج ذات العلاقة أو عدّلها.
- باستخدام الفرَق العمودية، تأكّد من ملاءمة الوحدة ضمن تسلسل التدريس، من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر.

السنة الدراسية القادمة

- اختبر وحدة المنهاج المعدّلة ميدانيًا.
- اجمع بيانات التقويمين: القبلي، والبعدي، ثمّ حلّلها.
- قيِّم جوانب القوة والضعف في الوحدة أو الوحدات، بحيث تُراعي المتعلّمين كافة، إضافة إلى الحاجات التعلّمية للطلاب الموهوبين والمتفوّقين (في حال التدريس في صفّ غير متجانس).
- ضمّن الوحدة التعديلات الضرورية.
- شارك المعلّمين في الوحدة الجديدة للحصول على تغذية راجعة إضافية، ولإجراء الاختبار الميداني، والمراجعات.

نموذج للتفكير في عملية مراجعة المنهاج

مجال المحتوى:.................... الوحدة:.................... مستوى الصف:....................
الصف النظامي العادي:.................... برنامج تربية الموهوبين:....................

المكوّن	التعليق	المراجعة / المراجعات المطلوبة
المحتوى		
القياس		
المقدّمة		
تلخيص المعلومات		
استراتيجيات التجميع		
استراتيجيات التدريس		
أنشطة التعلّم		
النتاجات		
المصادر		
التوسّع		
التمايز		

برامج خاصة للفئات المحرومة

اتسمت البحوث الخاصة بالمنهاج والبرمجة الفاعلة للمتعلمين الموهوبين في المرحلة الثانوية (Systma, 2000) بالندرة وعدم الترابط على مدار التاريخ. أمّا تلك الخاصّة بالطلاب الموهوبين المهمّشين تقليديًا، فتكاد تكون معدومة. إلاّ أنّ الآونة الأخيرة شهدت حماسًا وإجماعًا وطنيًا بخصوص توسيع مشاركة طلاب الأقليات وطلاب الفئات المعوزة اجتماعيًا واقتصاديًا في مساقات متقدمة للمرحلة الثانوية، مثل التسكين المتقدّم (Thomas, 2004). وتمشيًا مع هذا الحماس، أخذ التربويون يبحثون في طرائق الإعداد المناسب للموهوبين من طلاب المرحلة الثانوية كافة لمواجهة تحديات هذه المساقات.

تشير الدراسات الحديثة إلى أنّ المشاركة في مساقات متقدّمة مثل مساقات التسكين المتقدّم (Ap) تتضمن تحديات كبيرة لطلاب الأقليات وطلاب الفئات المعوزة اجتماعيًا واقتصاديًا .Hertberg et al in press. Picucci &Sobel, 2003 . تختلف هذه التحديات حسب السياق، لكنّها تشمل في الغالب أن يكون المتقدّم لهذه المساقات: ١- الأول في عائلته، ٢- يعاني ضغط الأقران للبقاء في صفوف علاجية، ٣- يصارع التوقعات المنخفضة التي يراها هو في ذاته ويراها بعض موظفي المدرسة فيه & Picucci Sobel, 2003، ٤- يواجه البيئة الاجتماعية التي تنبذه وتستثنيه من المساقات المتقدّمة، ٥- يدخل مساقات متقدّمة دون رُزم المهارة المكافئة المتوقعة من الطلاب المتقدّمين، ٦- لا يألف الأسرار الخفية للنجاح الأكاديمي، مثل: طلب المساعدة، ومعرفة كيفية التحدث إلى المعلّمين، والاعتماد على الطلاب الآخرين في تقديم المشورة والنصح بخصوص المدرِّسين والمساقات التي تناسبه. (Hertberg, et al., in press).

وفي الوقت الذي يسعى فيه التربويون إلى زيادة أعداد الطلاب من الفئات المحرومة من الخدمة تقليديًا، الملتحقين بمساقات متقدّمة في المرحلة الثانوية، أصبح واضحًا على نحو متزايد أنّ مجرد محاولة إلحاق عدد أكبر من الطلاب من ذوي الأصول المتنوعة ثقافيًا واجتماعيًا واقتصاديًا في مساقات التسكين المتقدّمة يُعدّ أمرًا غير كاف لتحقيق الأهداف المنشودة. فلكي ينجح هؤلاء الطلاب في المساقات المتقدّمة، لا بُدّ من إعدادهم إعدادًا جيدًا، وتوجيههم قبل الخوض في هذه التحديات. تشير البحوث إلى أنّ الخصائص التالية هي مكوّنات ضرورية للبرامج المصمّمة لزيادة مشاركة الطلاب من الفئات المحرومة من الخدمة تقليديًا، في مساقات متقدّمة في المرحلة الثانوية:

- تلبي هذه البرامج حاجات الفئة المستهدفة التي جرى قياسها بناء على المصادرالمتوافرة.
- تستلزم رؤية مشتركة، والتزامًا، ومشاركة من الطلاب أنفسهم، والهيئة التدريسية، وإداريي المدارس، والمقاطعة، والأهل، وأعضاء المجتمع المحلي.
- تشمل ثقافة وقدرات متميزة متوقعة من الطلاب كافة.
- تشمل التدريب العمودي لمعلّمي المراحل كلّها(من الروضة حتى الصف الثاني عشر)؛ لتعرّف مظاهر الموهبة المتنوعة الخاصّة بفئة عريضة من المتعلّمين الموهوبين، وتزويدهم بالمناهج المناسبة.
- تشمل المنهاج داخل المساقات المتقدّمة وخارجها، التي تُلبّي حاجات فئة عريضة من الطلاب.
- تستلزم دعمًا منظّمًا ومخطّطًا له لتطوير مهارات الطلاب الضرورية للنجاح في مساق متقدّم، مثل: مهارات الكتابة، والدراسة، والتفكير التحليلي، وإدارة الوقت، والتوجه المستقبلي.
- تشمل شبكة دعم أقران منظّمة حتى لا يشعر الطلاب أنّهم وحدهم في خضّم مواجهة المساقات المتقدمة.
- تشرك بالغين ملتزمين يوفرون الدعم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي.

- تركِّز على اكتساب المهارات، والتعامل مع التحديات بدلاً من التركيز على علامات الاختبار Pucucci & Sobel, 2003, Hertberg, et al., in press.

تعكف العديد من البرامج في البلاد على تهيئة الطلاب مبكّرًا للتعامل مع التحديات التي يتضمنها التسكين المتقدّم، والمقررات المتقدّمة الأخرى، إضافة إلى تزويدهم بالدعم الذي يحتاجون إليه في مواجهتهم هذه التحديات. وتتضمن الأجزاء الآتية وصفًا موجزًا لثلاثة من هذه البرامج، إضافة إلى معلومات من مواقع على شبكة الإنترنت، ومقالات يمكن الوصول إليها للحصول على معلومات أكثر تفصيلاً. كما اعتُمد برنامج وطني كبير وآخر أصغر حجمًا على مستوى المقاطعة لإعطاء صورة عن هذا الطيف من البرامج التي ثبتت فاعليتها في زيادة أعداد الطلاب من الفئات المعوزة تقليديًا، الذين شاركوا في مساقات متقدّمة في المرحلة الثانوية، ونجحوا فيها.

التقدّم عبر الصياغة الفردي

تأسّس هذا البرنامج عام ١٩٨٠م، وحمل عنوان "التقدّم عن طريق الصياغة الفردي" Advancement Via Individual Determination - AVID، وهو برنامج أكاديمي داعم للطلاب من الصفّ الخامس حتى الثاني عشر، ويهدف إلى إعداد الطلاب لدخول الكليات بكفاءة والنجاح فيها، وهو برنامج موجود حاليًا في أكثر من (١٩٠٠) مدرسة عبر العالم.

يستهدف هذا البرنامج الطلاب الطموحين ذوي المستوى الأكاديمي العادي ويؤهلهم لتلقي مساقات متقدّمة. وكثيرًا ما يأتي الطلاب المستهدفين من العائلات متدنية الدخل أو من الأقليات، ويكونون، في الغالب، أول الأبناء في عائلاتهم الذين يلتحقون بالكلية. يتبنى هذا البرنامج فلسفة مفادها أنّ هؤلاء الطلاب قادرون على إحراز تحصيل علمي عالي المستوى إذا زُوّدوا بمنهاج صارم، وقُدّم لهم الدعم المناسب.

وانسجامًا مع هذه الفلسفة، يتألف البرنامج من عدّة مكوّنات ترعى قدرات الطلاب التعلّمية، هي: المنهاج المتقدّم، والبرنامج الاختياري، والتطوير المهني لمعلّمي مدارس البرنامج. يتمحور منهاج البرنامج حول الكتابة والاستقصاء، والتعاون، والقراءة، وهو منحى يعتمد التعلّم النشط، حيث يركّز فيه الطلاب على تطوير مهاراتهم في القراءة والكتابة. وعلاوة على ذلك، يُشجّع الطلاب على التعلّم عن طريق أسئلتهم الذاتية بدلاً من الاعتماد على محاضرة المعلّم، ومشاركتهم معلّميهم وزملائهم في العملية التعلّمية، وجعلهم قارئين ناقدين، و"مستهلكي" معلومات. يحضر الطلاب مساق البرنامج الاختياري مرّة واحدة في اليوم الدراسي، ويكتسبون المهارات التي يحتاجون إليها وتمكّنهم النجاح في المساقات المتقدّمة، مثل: مهارات التنظيم، والدراسة، والتفكير الناقد، والتساؤل. كما يتلقون تدريسًا خاصًا، وتزداد قناعاتهم باحتمال دخول الكلية. وتجدر الإشارة إلى أنّ جميع المعلّمين الذين يُدرّسون مساق البرنامج الاختياري مدرّبون ومؤهلون لتدريس هذا البرنامج، وكذلك جميع المُدرِّسين والإداريين في المدراس التي تُطبّق هذا البرنامج.

أمّا نتائج البحث، فتدعم فاعلية نهج برنامج التقدّم عبر الصياغة الفردي (Huerta, Alkan, Cassio & Watt, 2003, Cunningham, Redmond, Merisotis, 2003; Guthrie & Guthrie, 2000, 2002; Mehan, Villanueva, Hubbard & Ointz, 1996; Watt, Yanez & Cassio, 2002) وزارة التربية الأمريكية؛ (1998). يتلقى طلاب هذا البرنامج تعليمًا مدّة أربع سنوات في الكلية بنسبة عالية (٣:٢) تفوق نسبة طلاب المدارس الثانوية الأمريكية (Watt et al. 2002, 2000, Guthrie & Guthrie, 2002). علاوة على ذلك، تضاعفت نسبة

الطلاب المنحدرين من أمريكا اللاتينية، الذين يتقدّمون لامتحانات التسكين المتقدّم سبع مرّات مقارنة بنسبة الطلاب الأمريكيين كافة (٦٣٪ مقابل ٩٪)، كما زادت نسبة مشاركة الطلاب السود بمقدار الضعف (٩٪ مقابل ٥٪).

وممّا يبعث على الاطمئنان، إثبات البحوث الحالية فاعلية هذا البرنامج لدى تطبيقه على طلاب المرحلة المتوسطة. ففي عينة من (٢٦) مدرسة متوسطة وثانوية تُطبّق هذا البرنامج، أعلن الباحثون أن:

- المعلّمين والمستشارين يمارسون دورًا مركزيًا في إلحاق الطلاب بمساقات متقدّمة.
- طلاب البرنامج من مختلف المراحل تفوقوا على الطلاب الآخرين، من حيث: إحرازهم علامات أعلى نهاية الفصل، وتقييم الولاية، ونسبة الحضور Cossio, Huerta & Watt, 2002.

للمزيد من المعلومات حول برنامج (AVID)، انظر الموقع الإلكتروني على شبكة الإنترنت:

. http://www.avidonline.org"www.avidonline.org"

شبكة التسكين المتقدّم

حظيت مدرسة ويكفيلد الثانوية في آرلينغتون بفيرجينيا، باهتمام كبير من وسائل الإعلام لالتزامها بتشجيع الطلاب من ذوي الأصول العرقية والثقافية المتنوعة على الالتحاق بمقررات التسكين المتقدّم مثلاً، Mathews,2004, Clark & Natale, 2004. لقد ضاعفت مدرسة ويكفيلد عدد طلابها الذين اجتازوا امتحانات التسكين المتقدّم في السنوات الخمس الماضية، فضلاً عن إحرازهم علامات عالية أيضًا. ففي عام ٢٠٠٣، حصل (١٨٪) من هؤلاء الطلاب على أعلى العلامات بما يعادل ثلاثة أضعاف هذا العدد مقارنة بعام ١٩٩٩ (Clark & Natale, 2004).

لقد أنشأت مدرسة ويكفيلد برنامجًا سمته شبكة التسكين المتقدّم، وهي مبادرة شملت المدرسة بأكملها لتهيئة عدد أكبر من طلابها لمواجهة تحديات الدراسة في الكليات؛ وذلك بأخذ مساقات التسكين المتقدّم. يشمل هذا البرنامج مكوّنات عدّة صُمّمت لبناء مهارات مهمة قبل أخذ المساقات المحدّدة للتسكين المتقدّم، ولدعم الطلاب في أثناء تعلّمهم هذه المساقات. وتشمل هذه المكوّنات: التأسيس لما قبل برنامج التسكين المتقدّم، وبرنامج التجسير الصيفي لما قبل برنامج التسكين، وبرنامج التجسير الصيفي لبرنامج التسكين المتقدّم، ومبادرة الرياضيات المزدوجة، وبرنامج المجموعات الكبيرة، وبرنامج اللغة الإسبانية. أمّا برنامج الأساسيات لما قبل التسكين، فهو يهيّئ الطلاب بتقديمه مساقات ذات مستويات متقدّمة ومكثّفة في اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والبيولوجيا، وتاريخ العالم، في صفوف نسبة عدد الطلاب إلى المعلّمين فيها قليلة. ويمكن للطلاب في هذه المقرّرات تطوير المهارات والمعرفة الضرورية للنجاح في مقرّرات التنسيب المتقدّم. كما يُقدّم برنامجان للتجسير الصيفي، حيث يُعطى أحدهما مدّة ثلاثة أيام في أثناء العطلة الصيفية لطلاب الصفّ التاسع الذين يدرسون مقرّرات متقدّمة، ومكثّفة، أو مساقات التسكين المتقدّم. وفي أثناء سير هذا البرنامج، يلتقي الطلاب بمعلّميهم، ويسألون عن محتوى المقرّرات التي سيأخذونها؛ ويتعلّمون كيفية التغلّب على الصعوبات والمشكلات والتنظيم، وإدارة الوقت، ومهارات الدراسة، كما يبدؤون خطّة دراسية في الكلية مدّتها أربع سنوات. أمّا البرنامج الصيفي الآخر الذي يُعطى للطلاب الجُدد الملتحقين ببرنامج التسكين المتقدّم، فيوفّر دعمًا مماثلاً للدعم المقدّم في برنامج التجسير الصيفي لما قبل التنسيب، ويُعقد مدّة أسبوع في أثناء الصيف.

وبالمثل، فهناك المبادرة المزدوجة في الرياضيات، التي صُمّمت لمساعدة الطلاب الذين لا يتقدّمون بالدرجة المطلوبة في مقرّر التسكين المتقدّم في حساب التفاضل والتكامل، على اللحاق بزملائهم في المساق. كما شُجّع الطلاب على دراسة الهندسة والجبر (الجزء الثاني)، مع إعطائهم دروسًا خاصّة بعد اليوم المدرسي لمساعدتهم على تجاوز العقبات.

أمّا برنامج المجاميع Cohort Program، فهو متاح للطلاب الذكور من أصول أمريكية لاتينية، أو السود الحاصلين على علامة (٢،٠) أو أعلى في امتحان الاستعداد، وهو مُصمّم لتوفير الدعم الاجتماعي والاقتصادي اللازم لتهيئة هؤلاء الطلاب للتسجيل في مقرّرات التسكين المتقدّم والنجاح فيها. وبخصوص طلاب الصفّ التاسع المُدرجين في برنامج العناقيد، فإنّهم يحضرون اجتماعات غداء أسبوعيًا مع رفاقهم لمناقشة قضايا أكاديمية واجتماعية وعاطفية. إنّ إحدى الفوائد الرئيسة لهذا لبرنامج هي تطوير مجموعة الأقران الداعمين للفئة المستهدفة في سعيها إلى مواجهة التحديات الأكاديمية.

وأخيرًا، يهيّئ برنامج اللغة الإسبانية طلاب الصفّ التاسع لأخذ مساق التسكين المتقدّم في اللغة الإسبانية، والتقدّم لامتحان في الأدب الإسباني. كما تُستكمل خبرات المساق عن طريق السفر، والدراسة في الخارج.

كما توفّر عدّة مقالات (Mathews,2004, Clark; & Natale, 2004; Beitler, 2004) معلومات أكثر عن شبكة التسكين المتقدّم وفاعليتها في تشجيع طلاب الأقليات على دراسة مساقات التسكين المتقدّم.

بوس (Posse)

تُعدّ مؤسسة بوس منظمة لتعرّف طلاب المدارس الثانوية العامة من ذوي القدرات الأكاديمية والقيادية عالية المستوى، الذين استثنوا من عملية الاختيار التقليدية للكليات. فمنذ عام ١٩٨٩، بدأت هذه المؤسسة في تعرّف الطلاب من ذوي الخلفيات الاقتصادية والثقافية المتنوّعة، الذين يشكّلون فرقًا متعدّدة الثقافات تُدعى بوس (Posse). وبوس هم مجموعات صغيرة من الأصدقاء الذين يهتم كلّ واحد منهم بالآخر، ويسانده لتضمينان نجاحه في الكليات وتخرّجه فيها.

تتكوّن هذه الفرَق الصغيرة من عشرة طلاب، يخضعون في أثناء الدراسة الثانوية إلى برنامج تدريبي مدّته ثمانية أشهر للالتحاق بأشهر الجامعات في أنحاء البلاد كلّها. وقد تطوّر هذا البرنامج لمساعدة عدد كبير من الطلاب في مدينة نيويورك، الذين سجلوا في الكليات إلاّ أنّهم انسحبوا منها بعد ذلك بستة أشهر.

وقد حدّدت بوس ثلاث غايات مهمّة جدًا للمدارس الثانوية العامة ومؤسسات التعليم العالي، هي:

١- تعزيز عملية الترشيح والاختيار للجامعات والكليات.

٢- رفع نسبة الطلاب من ذوي الخلفيات المتعدّدة اجتماعيًا وثقافيًا.

٣- المساعدة على بناء مجتمعات طلابية متماسكة داخل الحرم الجامعي والكليات في أرجاء البلاد.

وقد طوّرت مؤسسة بوس طريقة بديلة لتعرّف هوية المرشحين الذين يمكنهم إحراز النجاح في الكليات،

تُدعى "عملية القياس الديناميكية" Dynamic Assessment Process. وتتولى شبكة بوس للمدارس الثانوية العامة ومنظمات المجتمع المحلي ترشيح الطلاب المؤهلين، ثمّ تدعوهم إلى المشاركة في عملية تقويم فريدة مكونة من ثلاثة أجزاء، تشمل مقابلات جماعية وفردية. كما يُطلب إلى الطلاب العمل في مجموعات لإظهار قدراتهم القيادية الفعلية، ومهاراتهم في العمل ضمن الفريق، مثل: الخطابة، والإصغاء، ومهارات التفاوض والتواصل، والرغبة في النجاح. وغالبًا ما يُستدعى (٦٠٪) من الطلاب المختارين للمشاركة في الجولة الثانية من البرنامج، والمقابلة الفردية. أمّا المرحلة الأخيرة للإلحاق، فتتضمن المشاركة في ورشة عمل التصفيات النهائية، حيث يُدعى المرشحون المحتملون للمشاركة في أنشطة تسمح بتقويم أكبر لسلوك المجموعة والقدرة الفردية. وهكذا، تُقوّم مؤسسة بوس والجامعة الشريكة معًا مستوى مشاركة المرشحين، وتُحدّدان عشرة مبعوثين من بوس للانضمام إلى الصفّ التالي. كما تمنح الجامعة المرشحين المختارين بعثة دراسية قيادية مدّتها أربعة أعوام.

وفي الفترة الممتدة من فبراير إلى أغسطس، من السنة الدراسية الأخيرة للطلاب المختارين، يلتقي مبعوثو بوس أسبوعيًا في ورش عمل مدّة ساعتين تتناول أربعة مجالات، هي: بناء الفريق، والتواصل عبر الثقافي، والقيادة، والتميّز الأكاديمي. وعليه، فإنّ الغاية من برنامج ما قبل الكلية أو الجامعة هي تهيئة المبعوثين لتولي أدوار قيادية في الحرم الجامعي، وإحراز مستويات عالية من التميّز الأكاديمي. وبذا، تكون عملية تعرّف المواهب البديلة قد حقّقت نجاحًا في تعرّف هوية القادة من ذوي الإمكانات العالية.

أمّا غاية البرنامج الثانية، فهي ضمان مواصلة هؤلاء الطلاب الدراسة، ثمّ تخرّجهم.

لقد طُوّر برنامج بوس في الحرم الجامعي لتحقيق هاتين الغايتين المتلازمتين، حيث يزور موظفون في بوس الجامعات الشريكة مرّتين كلّ فصل، كما يجتمع فريق بوس مرّة كلّ أسبوعين، فضلاً عن عقد هذه المؤسسة خلوة سنوية لمبعوثيها كافة، بمَنْ فيهم الأعضاء الآخرون من المجتمع الطلابي. وتهدف هذه الخلوات إلى مناقشة قضايا الحرم الجامعي المهمة التي عمل مبعوثو مؤسسة بوس على تعرّفها.

أمّا آخر أهداف هذه المؤسسة، فيتمثّل في المساعدة على بناء مجتمعات موحّدة في الحرم الجامعي وفي الكلية. ولأنّ عمليات القبول التقليدية لم تكن فاعلة في زيادة عدد الطلاب المتنوّعين ثقافيًا واقتصاديًا داخل الحرم الجامعي؛ فما تزال التركيبة الديمغرافية للبرامج الجامعية في الكليات والجامعات تميل إلى صالح الطلاب الذين لا ينتمون إلى الأقليات. وتأمل هذه المؤسسة أن يعكس كلّ طالب منتسب إلى بوس الصورة المثلى عن نموذج التنوّع الثقافي، وأن يعمل كأداة للتغيير الاجتماعي داخل الحرم الجامعي.

لقد شهد برنامج بوس نجاحًا ملحوظًا منذ بدئه عام ١٩٨٩. فقد رُشّح للدراسة في أشهر الكليات والجامعات ما يزيد على (١٢٠٠) طالب حصلوا على بعثات دراسية في الجامعات الشريكة لبوس بتكلفة بلغت (١١٢) مليون دولار. ويثابر مبعوثو بوس على دراساتهم، ويتخرّجون بمعدل يقرب من ٩٠٪، في الوقت الذي يلتحق فيه ٥٠٪ فقط من مجموع الطلاب الأمريكيين بالجامعات، ويتخرّج نصفهم فقط. ويوجد لبوس- الآن - مراكز في خمس مدن رئيسة في الولايات المتحدة الأمريكية، هي: نيويورك، وبوسطن، وشيكاغو، ولوس أنجلوس، وواشنطن.

للمزيد من المعلومات حول هذا البرنامج، زوروا موقع: "http://www.possefoundation.org".

نصيحة للممارس المنفرد

يواجه الممارس المنفرد مهمة شاقة في تعرّف جميع المعالم الرئيسة لبرامج تربية الموهوبين وخدماتهم؛ إذ يتطلب كلّ مكوّن من مكوّنات البرامج توافر معرفة بخلفية هذه البرامج، خاصّة المنهاج. هناك أمر لافت للانتباه في هذا المجال يتمثّل في وجود كثير من الممارسين في المدارس وميدان التربية، الذين يمتلكون خبرة واسعة بالأنظمة والمستعدين للتعاون. لذلك، حدّد أولاً، هوية الشخص أو الشخصين اللذين لديهما خبرة في مجال المحتوى، ويرغبان في التعاون على نحو مستمر.

بعد ذلك، اطلب إشراكك في إحدى لجان مراجعة المنهاج على مستوى المقاطعة. هناك ثلاثة أسباب مهمة تستدعي تضمين البرنامج المكثّف حاليًا العديد من الاجتماعات، هي: أولاً، بصفتك عضوًا في اللجنة، فإنّك ستُوطّد علاقات الزمالة مع المعلّمين الذين يمتلكون الخبرة والاستعداد للمشاركة في حوارات نقدية بنّاءة حول قَضايا المنهاج. ثانيًا، ستتعلّم عن جوانب القوة في منهاج المقاطعة في كلّ مجال محتوى، إضافة إلى الجوانب التي تحتاج إلى معالجة. ويمكنك تقديم خبرتك لأعضاء اللجنة بخصوص الشرط الأخير. ثالثًا، سوف تكتسب فهمًا شاملاً للمنهاج النظامي، كما سيتطوّر فهمك لنقاط التقاطع الطبيعية، حيث يمكن أن يتساوق منهاج تربية الموهوبين وبرنامج التربية النظامي بما فيه فائدة ومنفعة للطالب.

REFERENCES

Alkan, E., Cossio. G.. Huerta, J.. & Watt, K. (2003). 2001-2002 Texas AVID daw: Stale report. Austin. TX: Center for Applied Research in Education.

Beitler, A. (2004, December). Making this team. Principal leadership (pp. 16-21). Reston. VA: National Association of Secondary School Principals.

Belts, G. (1985). The Autonomous Learner Model for gifted and talented. Greeley: CO: Autonomous Learning.

Bruner. J. S. (1966). Toward d theory of instruction. Cambridge. MA: Harvard University Press.

Clark. C. S.. & Natale, J. (2004, October). Toward a more perfect school: Teachers and students are throwing out tradition to pursue excellence. Washingtonian, p. 104.

Cunningham E.. Redmond. C.. & Merisotis. J. (2003. February). Investing early: Intervention programs in selected U.S. states. Washington. DC: Institute for Higher Education Policy.

Dewey. J. (1938). Experience and education. New York: Macmillan.

Feldhusen. J. E. & Kollofi', P. B. (1986). The Purdue three-stage enrichment model for gifted education at the elementary level. In J. S. Renzulli (Ed.), Systems and models for developing programs for the gifted and talented (pp. 126-152). Mansfield Center. CT: Creative Learning Press.

Gallagher. J., Kaplan. S. K.. Passow. A. H., Renzulli. J. S., Sato. I. S., Sisk. D & Wickless, J. (1982). Principles of differentiated instruction. Unpublished report, National/State Leadership Training Institute on the Gifted and Talented. Ventura, CA.

Gallagher, J. J. (1975). Teaching the gifted child (2nd ed..). Boston: Allyn&Bacon.

Guilford. J. P. (1967). The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill.

Guthrie, L & Guthrie. G. (2000). Longitudinal research on AVID 1999-2000: Final report. Burlingame, CA: Center for Research. Evaluation, and Training in Education.

Guthrie, L & Guthrie. G. (2002). The magnificent eight: AVID best practices study. Burlingame. CA: Center for Research. Evaluation, and Training in Education.

Hertberg. H. L.. Callahan, C. M., Kyburg, R. M., Brighton, C. M.. Hench. E. P.. &Yoo, H. (in press). Advanced placement and International Baccalaureate programs: A good fit for gifted learners? (research monograph). Charlottesville. VA: University of Virginia, National Research Center on the Gifted and Talented.

Kaplan. S. N. (1974). Providing programs for the gifted and talented: A handbook. Ventura, CA: Office of the Ventura County Superintendent of Schools.

Kaplan. S. N. (1986). The Grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted. In J. S. Renzulli (Ed). Systems and models for developing programs for the gifted and talented (pp. 180-194). Mansfield Center. CT: Creative Learning Press.

Landrum. M. S.. & Shaklee. B. (Eds.). (1998). Pre-K-Grade 12 gifted program standards. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Landrum. M. S., Callahan. C. M.. & Shaklee. B. D. (Eds.). (2001). Aiming for excellence: Annotations to the NAGC Pre-K-grade 12 gifted program startdards. Waco. TX: Prufrock Press.

Levine. D. U.. & Lezotte, L. W. (1990). Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice. Madison. WI: National Center for Effective Schools Research and Development.

Lipsey, M. W. & Wilson, D. B. (1993). The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment: Confirmation of meta-analysis. American Psychologist, 48(12), 1181- 1209.

Maker. J. C. (1982). Curriculum development for the gifted. Rockville, MD: Aspen.

Marland. S. P. Jr. (1972) . Education of the giftetland talented. Vol. I, Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington. DC: U.S. Government Printing Office.

Marzano. R. J. (2000). A raw era of school reform: Going where the research takes us. Aurora. CO: Mid-continent Research for Education and Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED454255).

Marzano R. J. (2033). What works in schools: Translating research into practice. Alexandria. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mathews, J. (2004, February 17). Arlington school pushing AP courses. The Washington Post. Retrieved April 1. 2005, from http://www.washingtonpost.com/ac2/wp-dyn?pagename=article&contentId=A46511-2004Febl6&notFound=true

Meeker, M & Meeker. R. (1986). The SOI system for gifted education. In J. S. Renzulli (Ed.). Systems and models for developing programs for the gifted and talented (pp. 194—215). Mansfield Center. CT: Creative Learning Press.

Mehan, H., Villanueva, I. Hubbard. L., & Lintz, A. (1996). Constructing school success: The consequences of untracking low-achieving students. Cambridge. UK: Cambridge University Press.

National Education Commission on Time and Learning. (1994). Prisoners of time. Washington. DC: U.S. Department of Education.

National Research Council. (2002). Minority students in special and gifted education. Washington, DC: National Academy Press.

Picucci, A & Sobel, A. (2003). Executive summary: Collaboration, innovation, and tenacity: Exemplary high-enrollment AP Calculus programs for traditionally underserved students. Austin. TX: Charles A. Dana Center. Retrieved August 23, 2005, from http://www.ccsso.org/content/pdfs/APF03 High EnroIlmentAPCaJculus.pdf

Renzulli. J. S. (1977). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Wethersfield. CT: Creative Learning Press.

Renzulli. J. S. (1988). The multiple menu model for developing differentiated curriculum for the gifted and talented. Unpublished manuscript. Bureau of Educational Research. University of Connecticut. Storrs, CT.

Renzulli, J. S & Reis. S. M. (1985). The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli. J. S.. Leppien, J. H & Hays. T. S. (2000). The multiple menu model: A practical guide for developing differentiated curriculum. Mansfield Center. CT: Creative Learning Press.

Scheerens. J & Bosker. R. (1997). The foundation of educational effectiveness. New York: Elsevier.

Schmidt. W. H. McKnight. C. C.. & Rateen. S. A. (1996). A splintered vision: An investigation of U.S. science and mathematics education: Executive summary. Lansing. MI: Michigan State University. U.S. National Research Center for the Third International Math and Science Study.

Stepien, W. J.. Gallagher, S. A.. & Workman. D. (1993). Problem-based learning for traditional and interdisciplinary classrooms. Journal for the Education of the Gifted. 16. 5-17.

Sytsma. R. (2000). Gifted and talented programs in America's high schools: A preliminary survey report. The National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter. Retrieved March 1, 2005. from http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/newsletter/ springOO/ sprng004.html

Taba. H. (1962). Curriculum development: Theory andpractice. New York: Harcourt. Brace and World.

Thomas, D. (2004). Little Rock Students to benefit from education grant: Advanced Placement Incentives Program helps students achieve in advanced courses. U.S. Department of Education. Retrieved March 12, 2005, from http://www.ed.gov/news/pressreleases/2004/04/04122004.html

Tomlinson. C. A. (1998). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. Kaplan. S. N.. Renzulli. J. S. Purcell, J. Leppien, I & J. Burns, D. (2002). The parallel curriculum model: A design to develop high potential and challenge high-ability students. Thousand Oaks. CA: Corwin.

Treffinger, D. (1996). Fostering effective, independent learning through individualized programming. In J. S. Renzulli (Ed.). Systems and models for developing programs for the gifted and talented (pp. 429-460). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

U.S. Department of Education. (1998). Tools for schools: School reform models supported by the National institute on Education of At-Risk Students. Washington. DC: Office of Education Research and Improvement.

VanTassel-Baska. J & Little. C. A. (2003). Content-based curriculum for high ability learners. Waco, TX: Prufrock Press.

Viadaro. D. (1997, April 2). Surprise!. Analysis link curriculum. TIMSS test scores. Education Week. p. 6.

Ward. V S. (1961). Educating the gifted: An axiomatic approach. Columbus. OH: Charles Merrill.

watt. K. Huerta. L & Cossio. G. (2002). Leadership and comprehensive school reform: Implementation of AVID in four South Texas schools. Catalyst for Change. 33(2), 10-14.

Watt. K. Yanez. D & Cossio. G. (2002) . AVID: A comprehensive school reform model for Texas. National FORUM Journal of Educational Administration and Supervision. 19(3), 43- 59.



الخدمات التي تُلبّي الحاجات الوجدانية والاجتماعية للطلاب الموهوبين

• مورين نيهارت **Maureen Neihart**

"إنّ أكثر الحاجات إلحاحًا إلى الإرشاد لهذه الفئة من الموهوبين، هي المساعدة على تجاوز الضغوط المتعلقة بنموّ الأطفال الموهوبين في مجتمع لا يُدرك ماهية الموهبة، ولا يتفهّمها، ولا يُرحِّب بها".

- سيدني مون، مديرة معهد تربية الموهوبين- جامعة بوردو في ولاية إنديانا الأمريكية.

على الرغم من أنّ الباحثين قد تعرّفوا حاجات الطلاب الموهوبين الاجتماعية والعاطفية منذ زمن طويل، إلاّ أنّها لم تحظَ باهتمام الأدب المطبوع؛ كالنشرات والإعلانات إلاّ حديثًا. ففي النصف الأول من القرن العشرين، أثبتت ليتا هولنجورث (Leta Hollingworth)، الرائدة في هذا المجال، أنّ لدى الطلاب الموهوبين حاجات اجتماعية وعاطفية تستدعي الانتباه (١٩٢٦، ١٩٤٢). وكانت من الأوائل الذين بحثوا تأثير المدارس في بعض الطلاب ذوي القدرات العالية، وتوقّعت صعوبات قد يواجهها بعض الطلاب المتفوّقين من أقرانهم. كما كانت سبّاقة في ملاحظة وجود ما نُسمّيه الآن النمو اللامتزامن. وفي عام ١٩٤٢، لاحظت وجود هذه الفجوة، وتنبّأت بالأثر الذي قد تُحدثه في الأطفال، حيث قالت: "أن يجتمع عقل رجل بالغ وعواطف طفل في جسم طفولي يعني أن تواجه صعوبات عدّة". (Hollingworth. 1942, p.282).

إنّ فهمنا الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين قد قطع شوطًا بعيدًا منذ دراسة ليتا هولنجورث، لكنّنا ما زلنا نعرف الصفات العاطفية للطلاب الموهوبين أكثر من معرفتنا الطرائق التي تُشجّع النمو الاجتماعي والعاطفي. وفي مراجعة حديثة لما كُتب حول هذا الموضوع، أُعدّت لقسم الإرشاد والتوجيه في الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC) في الولايات المتحدة، تبيّن أنّ (٨٢) كتابًا قد نُشر خلال السنوات السبع الأخيرة، تناول (٣٥) دراسة لموضوعات تتعلق بقضايا الموهبة والتوجيه، والإرشاد، والممارسات، والتقنيات. ويتفق خبراء من (NAGC) على أنّه يجب تضمين الخدمات العاطفية للطلاب الموهوبين عن عمد في التخطيط لتعليم الموهوبين كآليّة داعمة للطلاب. وفي هذا الفصل، تشرك مورين نيهارت القُرّاء في كيفية تطبيق البحث الخاصّ بالحاجات العاطفية للطلاب الموهوبين في المدارس بطريقة

عملية. يرتبط هذا الفصل ارتباطًا وثيقًا بالفصول الخاصّة بتطوير المنهاج (٨)، والكفاءات المهنيّة (١٣)، والصياغة الشامل لبرنامج تربية الموهوبين(٧).

التعريف

تُعدّ الحاجات الاجتماعية والعاطفية شروطًا مهمة يجب تلبيتها من أجل التكيّف الإيجابي، وهي متطلبات تربط الانسجام الشخصي بسعادة الفرد، وبالعلاقات مع الآخرين، وبالتحصيل العالي. كما أنّ لها علاقة بفهم الذات، وفهم الآخرين، والعمل الاجتماعي، والتعبير عن العواطف، وضبط الانفعال. وفي مراجعة حديثة أجراها فريق عمل وطني تابع للجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين، وُجدَ أنّ الطلاب الموهوبين كافة بحاجة إلى ثلاثة متطلبات على الأقل لتلبية حاجاتهم الاجتماعية والعاطفية. وتضم هذه المتطلبات إتاحة فرصة التعلّم لهؤلاء الطلاب مع آخرين ممّن يماثلونهم في الاهتمامات والقدرات والدوافع، والحاجة إلى توافر مستوى ملائم من التحدّي في غرفة الدرس النظامية، والتدرّج المرن في المنهاج (Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2002).

تشير الدراسات أيضًا إلى أنّ بعض الطلاب الموهوبين سيحتاجون إلى المساعدة في التغلّب على حساسيتهم المفرطة، ونزعتهم إلى الكمال، ونموّهم اللاتوافقي، وعلاقاتهم بأقرانهم، والضغوط الظرفية، والتخطيط للتعلّم الجامعي والوظيفي. وكغيرهم من الطلاب، يعاني بعض الطلاب الموهوبين صعوبات عاطفية أو سلوكية ذات صلة بصعوبات التعلّم، والاكتئاب، والتحصيل المتدني، أو الاضطراب المفرط في النشاط وعجز الانتباه Attention Deficit Hyper Activity Disorder - ADHD؛ لذا، فهم بحاجة إلى دعم إضافي، أو إلى التدخّل لبيان كيفية التعامل معها .

ومن المهم أن نُلاحظ منذ البداية أنّ الطلاب الموهوبين الذين يمتلكون صفات ثنائية نادرة يختلفون عن أقرانهم من غير الموهوبين ممّن يمتلكون حاجات خاصّة استثنائية مزدوجة. وتدعم البحوث وجود شعور قوي بالإحباط لدى هؤلا الطلاب بسبب التناقض الكبير بين قدراتهم وعجزهم
.Baum, Cooper & Neu,2001; Moon
.Zentall, Grskovic, Hall & Stormont, 2001; Zentall, Moon, Hall, & Grskovic, 2001

وعليه، فقد يصبحون أكثر عرضة لمشكلات التكيّف الاجتماعي والعاطفي. كما يدعم البحث أيضًا المهارات التي تُظهر قدرتهم على تجاوز المشكلات في حال تزويدهم بتدخّلات ملائمة. Baum & Owen, 1988; Moon, 2001; Olenchak & Reis, 2001.

الأساس المنطقي

يجب أن تعالج الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين بطريقة منتظمة؛ لكي تنمو الموهبة، ويزيد التعلّم إلى أقصى حدّ ممكن، ويتعزّز التكيّف الاجتماعي. هناك دليل واضح على أنّ الفشل في مواجهة بعض الحاجات العاطفية للطلاب الموهوبين، يُسهم في تدنّي التحصيل الأكاديمي، ويخلق صعوبات في العلاقة مع الأقران، ومشاكل أخرى في التكيّف.

Baker, 1996; Ford, 1992; Gross, 1992; Janos, Robinson & Lunneborg, 1984; Neihart, et al, 2002.

المبادئ الإرشادية

هناك ثلاثة مبادئ مبنية على البحث تُوجّه عملية تطوير الحاجات العاطفية في برنامج الموهوبين وخدماتهم، هي:

- تلبية حاجات الطلاب الموهوبين الاجتماعية والعاطفية المتنوّعة ؛ تعزيزًا لقدراتهم على التكيّف الاجتماعي والعاطفي، ومساعدتهم على تنمية طاقاتهم الكامنة إلى حدودها القصوى. ويجب أن يقترن التوجيه والأنشطة الإرشادية المساندة والمنتظمة والمتنوّعة، بحرية الوصول إلى أقران حقيقيين (أيّ لهم قدرات واهتمامات ودوافع مشابهة لهم)، وبمستويات مناسبة من التحدّي الأكاديمي في غرفة الصف، وبخيارات مرنة في سرعة تدريس المنهاج.
- الحاجة إلى طرائق متنوعة لتلبية الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب ذوي الطاقات العليا الكامنة. كما يجب أن تتنوّع أساليب التكيّف على متصل من الدعم الضروري لتلبية الحاجات المختلفة المتعلّقة بالثقافة، والوضع الاجتماعي - الاقتصادي، والنوع الاجتماعي، بحيث يمتد هذا المتصل من الأنشطة التوجيهية إلى داخل غرفة الدرس، ومن اجتماعات الآباء إلى مجموعات التركيز والإرشاد الفردي والعائلي.
- وجوب تصميم الخطط المدرسية الهادفة إلى تلبية الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين، المبنية على أفضل قاعدة موثوقة في اتخاذ القرارات. ويجب أن يتعاون المعلّمون، والمرشدون والموجّهون وغيرهم من المهنيين المحترفين من ذوي العلاقة، مستعملين أفضل ما توصّل إليه البحث؛ من أجل وضع خطط يمكن للمدرّسين والمرشدين استعمالها لتلبية الحاجات العاطفية الفريدة للطلاب الموهوبين والمتفوّقين. انظر الفصل العشرين الذي يتناول أساليب البحث المستندة إلى قواعد علمية.

سمات الخدمات عالية الجودة

تسدل هذه المبادئ الثلاثة الأساسية الستارة على تفكيرنا في طبيعة خدمات التوجيه والإرشاد المقدّمة للصغار ذوي القدرات الفائقة. أمّا الخطوة التالية بالنسبة إلى المعلّمين الممارسين في هذا الميدان، فهي التفكير في رؤية لخدمات عالية المستوى في التوجيه والإرشاد، في كلّ من غرفة الصف والمجتمع الطلابي العريض. تتصف الخدمات التوجيهية والإرشادية النموذجية للصغار ذوي القدرات العالية بالمميزات الآتية:

- تركيز هذه الخدمات على المدرسة بكاملها؛ إذ يعترف جميع موظفي المدرسة الذين يتعاملون مع الطلاب الموهوبين بالحاجات الاجتماعية والعاطفية الفريدة من نوعها لهذه المجموعة، وهم مستعدون للتعامل معها.
- معالجة قضية التنوّع والاختلاف، حيث تواجه معظم القطاعات المدرسية الأمريكية زيادة في تنوّع طلابها. فهم ينحدرون من أصول ثقافية متعدّدة، ويتحدثون لغات أكثر تنوّعًا، ويُمثّلون مختلف الطبقات الاقتصادية، فضلاً عن تمثيلهم ثقافات لم يعهدها المجتمع الأمريكي من قبل. يقوم العاملون، وعلى نحو متزايد، بتصميم تدخّلات لمواجهة أعداد كبيرة من قضايا الإرشاد؛ كتلك المطلوبة لإبطال الصراعات التي يلاقيها الطلاب ذوو القدرات العالية حين لا يلقى تحصيلهم أهمية لدى الاتجاه الثقافي السائد. وهناك تدخّلات أخرى قد تحوي تقديم برامج طويلة الأمد، وهي ضرورية لقلب أنماط التحصيل الأكاديمي المتدني.

- قدرة معلّمي الصفوف على مواجهة قضايا الاختلاف، مثلاً، باستعمال طرائق مرنة في تشكيل المجموعات، وتقييم مواد المنهاج الصفي للتأكّد أنّها حسّاسة تجاه التنوّع الثقافي.
- توفير الخدمات حرية التواصل مع الأقران الأذكياء؛ فالخدمات الحقيقية تُقدِّم فرصًا للطلاب الموهوبين للعمل بعض الوقت مع آخرين ممّن لديهم اهتمامات وقدرات وحوافز مماثلة في المدارس الحكومية. كما يمكن للمدرِّسين الاستفادة من هذه الحرية في الوصول إلى الأقران الأذكياء عن طريق تشكيل مجموعات مرنة داخل غرفة الصف، وعبر صفوف دراسية مماثلة للمستوى حينما تحين الفرص.
- توفيرها خدمات توجيه متمايزة، حيث يحوي التوجيه والإرشاد المتمايز دعمًا مستهدفًا وتدخّلات في أمور مُقلقة عامّة، تتشارك فيها مجموعات معينة من الطلاب الموهوبين، من أمثال الخدمات المتعلقة بالنوع الاجتماعي (الجندر)، والإرشاد الجامعي والمهني. وكجزء من البرنامج المتمايز في الخدمات الإرشادية، يتعاون موظفو الإرشاد مع المعلّمين والإداريين من أجل دعم تعلّم الطلاب وتكيّفهم الأمثل. كما تعمل مجموعات من المهنيين الملتزمين- على نحو مساند- للحيلولة دون ظهور أنماط سلوكية تقود إلى مشاكل أكثر خطرًا.
- تعزيز الخدمات التوجيهية والإرشادية خيارات التسريع، التي تحوي - في حدّها الأدنى- الترفيع الصفي، وخيارات التسريع، ودخول الروضة المبكّر، والالتحاق المتزامن في الكلية والمدرسة. وهناك سياسات وإجراءات مكتوبة خاصّة بتسريع الطلاب المؤهّلين (انظر، مثلاً، سياسة التسريع التي تبنّتها الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC, 2004).
- إسهام معلّمي الصفوف المؤثّر في تسريع الطالب؛ فهم الذين يُقدّمون الدليل الذي يُشكّل عملية اتخاذ القرار، ويُسهّلون انتقال الطلاب إذا اتُّخذ قرار بالتسريع.
- دعم الخدمات العديد من خيارات التعزيز، حيث تضم الخدمات المثلى خطّة مكتوبة ومنتظمة لإثراء الطلاب كافة، بمَنْ فيهم الموهوبون والمتفوّقون. وبإمكان هذه الأنشطة أن تضع في الطليعة الطلاب ذوي المواهب الكامنة التي يخفونها لأسباب ثقافية أو اقتصادية، أو لظروف شخصية.
- وتحوي الخيارات المعزّزة فرصًا لاستكشاف اهتمامات شخصية وموضوعات جديدة، ودراسة مواد متقدّمة، وامتلاك مهارات عقلية وعاطفية يتطلّبها التحصيل العالي.
- غالبًا ما يكون معلّمو الصف أول مَنْ يلحظ الدليل على بروز اهتمام أو موهبة. وبإمكان المعلّمين، وهم " أول المكتشفين للمواهب "، العمل على تنمية موهبة الطالب؛ بتشجيع أنشطة متابعة، مثل: قراءة مقالة ذات صلة بالموضوع، أو مشاهدة شريط مصور، أو التحدث إلى خبير محلي.
- حاجة الخدمات المثلى إلى تقييم للحاجات، وهو تقييم يتلاءم- عن قصد- مع حاجات الطلاب للتوجيه والإرشاد. تُشكّل التقارير أو التقييمات الدورية للطلاب وأولياء الأمور والمدرِّسين عنصرًا أساسيًا في تعرّف أكثر حاجات الطلاب الاجتماعية والعاطفية إلحاحًا بدقّة متناهية.
- تقديم الخدمات معلومات تتطلّب دعمًا من الوالدين وأعضاء المجتمع. فالآباء يحتاجون إلى معلومات عن طبيعة أبنائهم الاجتماعية والعاطفية. وبهذه المعلومات يستطيعون مؤازرة جهود المرشدين العاملين في المدارس.
- تضمين الخدمات المثلى تحليلاً لمدى المنهاج الخاصّ بالعواطف وتتابعه. كما يتضمن هذا المنهاج النتائج الاجتماعية والعاطفية المتوقّعة، ويُقدّم محتوى وعمليات:
  - تُساعد الطالب على فهم معنى أن يكون موهوبًا أو متفوّقًا.
  - تُنمّي مهارات الطلاب في الإفصاح عن الذات.
  - تُقوّي قدرات الطلاب على تنظيم أنفسهم بأنفسهم.

- تُعلّم الطلاب استراتيجيات تتعلق بالتغلّب على التحديات والضغوط الشائعة لدى الطلاب الموهوبين.
- تُوفّر توجيهًا متمايزًا في التعليم الجامعي والوظيفي.
- تُعزّز تأثير الوالدين في توجيه أبنائهم الموهوبين.

مثال يحتاج إلى تعديل

في أثناء قراءتك المثال التالي عن مدرسة مقاطعة لفنغ (Loving School Disrict) في أمريكا، فكّر في مقاطعتك ومدرستك، وقارن بين الخدمات التوجيهية والإرشادية المتوافرة لك وتلك التي وُصفَت هنا. إلى أيّ مدى تتشابه خدمات مدرستك أو تختلف عن تلك التي تُقدّمها (Loving School Disrict)؟

تؤمن هذه المدرسة إيمانًا راسخًا بأهمية الدمج والصفوف ذات القدرات المختلطة. كما تُوفّر هذه المقاطعة لطلابها الموهوبين برنامجًا أسبوعيًا مقتطعًا من البرنامج العامّ على مستوى المدارس الابتدائية والمتوسّطة، وعددًا متنوّعًا من المساقات على مستوى المرحلة الثانوية.

يتوافر في المدارس الابتدائية والمتوسّطة مرشد مُلمّ بحاجات الطلاب ذوي القدرات العالية، وخبير في العمل مع مجموعات التركيز (Focus groups)، والإرشاد الفردي، والإرشاد العائلي للطلاب الموهوبين لفترات قصيرة.

لا تُوفّر المدرسة الثانوية خدمات توجيهية متمايزة للطلاب الموهوبين، لكنّ هناك إرشادًا للتعليم الجامعي والوظيفي في المدرسة الثانوية لمَنْ يطلبه، وهو يُعطى أساسًا لطلاب الصفين الأخيرين في المرحلة الثانوية.

لقد جرى تدريب في أثناء الخدمة على حاجات الطلاب الموهوبين الاجتماعية والعاطفية قبل ثلاث سنوات، حيث شمل المدرسة بكاملها. ومنذ ذلك الوقت، لم يَجرِ تطوير رسمي لقدرات المعلّمين فيما يخصّ تعليم الطلاب ذوي القدرات العالية. لكن، كانت هناك فرص عديدة غير رسمية للتحديث لمَنْ يرغب من المدرِّسين.

وقد جرت العادة أن يواظب المدرِّسون على حضور مؤتمر الولاية السنوي، حيث يتعرّفون آخر المستجدات عن طريق عروض قصيرة في اجتماعات الهيئة التدريسية، وعبر اجتماعات اختيارية تُعقد في الصباح أو بعد الدوام المدرسي، ومن خلال تعاونهم مع مدرّسين آخرين. هنالك أيضًا نشرة محلية عن برنامج الموهوبين تُوزّع على العاملين في المدارس وعلى آباء الطلاب الموهوبين.

ومن خلال برامج السحب الأسبوعية المنبثقة عن التعليم العام، يُقدّم المعلّمون أنشطة توجيهية قرابة مرّتين في الأسبوع، تُبحث خلالها أكثر المشكلات شيوعًا بين الطلاب، مثل: كيفية التغلّب على حالات الضغط أو القلق، وكيفية تعامل الطلاب مع النزعة للكمال، وتفهّم الموهبة. كما يساعد المرشد المدرسي هذه الصفوف أحيانًا، لكنّه لا يُوفّر "مجموعات تركيز" لهؤلاء الطلاب.

قد يحظى الطلاب بتسريع في بعض المواد في حال ضغط الآباء للحصول عليه، لكنّ الإدارة لا تُشجّع الترفيع الصفي في العادة. كما لا يُقدّم في المدارس المتوسطة إرشاد بخصوص الدراسة الجامعية، أو أيّة خيارات أخرى للتعلّم بعد المرحلة الثانوية.

إجراءات التعديل

كيف وجدت مدرستك مقارنة بخدمات التوجيه والإرشاد في مدرسة مقاطعة لفنغ؟ إنّ الخدمات التي تُقدّمها هذه المدرسة تُعدّ نموذجًا لما هو شائع أو معروف. ولكن، باستطاعة المدرسة إجراء تغييرات عدّة لتحسين الخدمات التوجيهية والإرشادية لطلابها من ذوي التحصيل العالي.

أولاً، هنالك حاجة واضحة لتقديم معلومات عن التسريع لكلّ من المعلّمين والإداريين. وتشير البحوث بوضوح شديد إلى أنّ الترفيع الصفي، والتسريع في المادة، ودخول المدرسة المبكّر، والالتحاق المتزامن بالكلية والمدرسة، كلّها وسائل فاعلة لزيادة التحصيل، وتعزيز التكيّف السليم للطلاب المؤهّلين لذلك. (Colangelo, Assouline, & Gross, 2004; Rogers, 2002; Southern & Jones,1991).

يجب على المقاطعة وضع سياسة مختصرة مكتوبة تصف الإجراءات التي يجب على أولياء الأمور والمعلّمين اتباعها حين يرغبون في ترشيح طالب لخيارات التسريع المتوافرة. على سبيل المثال، هناك مقياس (أيوا) للتسريع The Iowa Acceleration Scale - IAS، Assouline, Colangelo, Lupkowski Shoplik, Lipscomb & Forstadt, 2003، الذي يُعدّ أداة مساعدة على اتخاذ قرار بخصوص مسار الطالب الدراسي. وعليه، فإنّ اتخاذ القرارات الخاصّة بالتسريع، تستدعي من المعلّمين كافة تعرّف مقياس أيوا للتسريع، وفوائده للعائلات وأعضاء الفرق المختصّة بدراسة الطفل.

أضف إلى ذلك، فإنّ المعلّمين والإداريين وأولياء الأمور بحاجة إلى تزويدهم بمعلومات عن خيارات تسريع أخرى، من مثل: مساقات قبل التسريع، ومساقات التسريع، وخيارات التعلّم عن بُعْد. كما يجب إعطاء الطلاب كافة، خاصّة أصحاب المواهب والقدرات الفائقة، فُرصًا للإفادة من هذه الخيارات للتعلّم عالي المستوى.

ثانيًا، هناك حاجة لتوفير عمليات إثراء تشمل المقاطعة كلّها، وذلك بإعطاء الطلاب فرصًا لإظهار مواهبهم التي تكون قد أُخفيت لأسباب ثقافية، أو اقتصادية، أو لظروف شخصية. وتضم خيارات الإثراء هذه تقييمًا قبليًا، وأبحاثًا فردية أو زمرية، وفرصًا للإثراء بعد الدوام المدرسي، وفي برامج يوم السبت.

ثالثًا، يجب على المقاطعة تقييم مدى توافر فرص تواصل الطلاب الموهوبين مع أقرانهم الأذكياء. كما يجب تجميع الطلاب ذوي القدرات العالية بطرائق تتيح ديمومة الاتصال بطلاب آخرين، يملكون دوافع واهتمامات وقدرات مماثلة.

رابعًا، هناك حاجة واضحة لخدمات إرشادية متمايزة على المستويات كلّها، خاصّة على مستوى الدراسة الثانوية حيث يوجد القليل من هذه الخدمات التخصّصية. كما يجب تشجيع المهتمين بالإرشاد - ممّن جرى تدريبهم على تنمية التكيّف الاجتماعي والعاطفي للطلاب الموهوبين - على إعطاء حلقات دراسية قصيرة، أو عقد اجتماعات، أو تشكيل مجموعات إرشادية تتناول موضوعات متصلة بحاجات الطلاب الموهوبين، وقد تدعو المقاطعة الطلاب وأولياء الأمور والمعلّمين إلى الحصول على معلومات عن موضوعات أو مهارات

يجب إعطاؤها الاهتمام والأولوية في العرض.

يُعدّ عدم وجود فرص للتوجيه الجامعي والوظيفي للطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية عملاً مقصودًا؛ لذا، يجب توفير بعض الإرشاد الجامعي والوظيفي لجميع طلاب المرحلة المتوسّطة من ذوي التحصيل العالي، فضلاً عن تقديم إرشاد جامعي محدّد بدقّة للطلاب الموهوبين كافة في أثناء السنة الأخيرة من المرحلة الثانوية. Arnold, Noble, & Subotnik; 1999; Berger, 1989; Colangelo, & Assouline,2000; Green,2002; Ryslew,Shore & Leeb, 1998.

ختامًا، فليس واضحًا إذا كانت جهود المقاطعة الخاصّة بتلبية الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين مبنية على أساس تحليل واسع لمدى الأهداف والغايات وتتابعها، أو إذا كان هناك معرفة واتفاق حول النتائج المرجوّة.

يحتاج المعلّمون إلى المشاركة في وضع تحليل معقول لمدى المنهاج وتتابعه، والاتفاق على النتائج المتوقّعة، فضلاً عن التباحث في هذه النتائج للتأكّد أنّها تتناول البنى الثقافية والاقتصادية للجسم الطلابي.

عمومًا، يجب على العاملين في مثل هذه المدارس اتباع الخطوات الآتية لتحسين خدماتهم الإرشادية والتوجيهية للطلاب ذوي التحصيل العالي:

- استعمال المواصفات المثلى للخدمات التي ذُكرت سابقًا لتقييم ما هو متوافر حاليًا على المستويات كلّها، مع ملاحظة نقاط القوّة، والمجالات التي تحتاج إلى مراجعة.
- إعطاء أولوية للمجالات التي تحتاج إلى تحسين، مثل الخدمات التوجيهية المتمايزة.
- تعرّف النتائج العاطفية المرغوب فيها لكلّ مستوى، ووضع أهداف عريضة للطلاب.
- تعيين الأهداف السنوية لكلّ هدف.
- اختيار مواد منهجية ومصادر وأنشطة لتعزيز الأهداف.
- تنظيم فرص للتعلّم المهني للمرشدين، والمعلّمين، والإداريين، وأولياء الأمور.

المثال المُعدّل

شكلّت المقاطعة - بمساعدة مختصّ في تعليم الموهوبين - فريق مهمات خاصّة للمساعدة على قياس المتوافر حاليًا، وإجراء تقييم لاحتياجات الهيئة التدريسية وأولياء الأمور والطلاب، بخصوص حاجات الطلاب الموهوبين الاجتماعية والعاطفية. وفي قاعدة المعلومات التي جمعها، فقد رتّب هذا الفريق الحاجات حسب أولوياتها، واقترح خطّة عمل لمعاينتها. وقد اعتمدت الهيئة الإدارية هذه الخطّة، ثمّ أقرّها مجلس التربية، وجرى تطبيقها لأكثر من ثلاث سنوات.

عقد فريق من العاملين في المدرسة اجتماعًا لتفحّص السياسات والمتوافر ممّا له علاقة بموضوع التسريع، ثمّ وضع هؤلاء سياسة مكتوبة لإرشاد أولياء الأمور والمدرّسين إلى اتخاذ قرارات فاعلة حول الترفيع الصفي، والالتحاق المبكّر بالروضة، والالتحاق المتزامن، والإسراع في تدريس المنهاج. وقد شمل هذا الإجراء استعمال مقياس أيوا للتسريع (Assouline, et al, 2003).

وفي محاولة لتحسين عملية التعرّف إلى الطلاب الموهوبين ممّن لديهم مواهب كامنة، وسّعت المقاطعة فرص الإثراء للطلاب كافة، عن طريق عقد دورات قصيرة، وتجمّعات للإثراء على مستوى المدارس

الابتدائية والمتوسّطة، مع توفير تدريب متواصل على العديد من استراتيجيات الإثراء في غرفة الدرس للمعلّمين كافة. ;Betts & Kercher, 1999; Sarouphim. 1999; Gubbins, 1995; Tomlinson, 2001 Winebrenner;1992. وقد أضافت المقاطعة في وقت لاحق تدريبًا متخصّصًا في استراتيجيات الإثراء للطلاب المحرومين.

وفي ضوء تقرير تمبلتون (Templeton Report) الأخير (Colangelo, Assouline, & Gross,2004)، فقد قرّرت مجموعة صغيرة من أعضاء هيئة التدريس مراجعة البحوث المتخصّصة في عمليات التسريع، وخطّطت لتقديم عرض لها أمام أعضاء الهيئة التدريسية كافة في نهاية السنة الدراسية، ورفع توصيات حول إعطاء مساقات دراسية - جرى تسريعها في المدرسة المتوسّطة - في السنوات اللاحقة.

وقد وقع الاختيار على إحدى المرشدات الاجتماعيات في المدرسة الثانوية كمختصّة في الخدمات التوجيهية للطلاب ذوي الإمكانيات العالية، وأعطيت تدريبًا إضافيًا، ثمّ أخذت تُقدّم حلقة دراسية واحدة أو ورشة عمل لمجموعة واحدة من الطلاب المهتمين كلّ ربع فصل دراسي. وبالإضافة إلى ذلك، فقد تعاون مرشد في المدرسة المتوسّطة مع المدرِّسات؛ بتوفير أنشطة استكشافية في التوجيه الجامعي والوظيفي. كما قدّم كلّ فصل مجموعة تركيز تخصّ تخطيط التعليم الجامعي للطلاب الراغبين. وفي الحقيقة، فقد كان هناك تعاون كبير- على المستويات جميعها- بين مرشد المدرسة والمعلّمين الذين يدرِّسون الطلاب ذوي القدرات العالية. وقد قدّم المرشدون ورشات عمل صغيرة تناولت موضوعات، من مثل: الضغوط، وإدارة الوقت، ورسم الأهداف الفاعلة، والتنافس الصحّي.

وفيما يأتي قائمة بالأهداف العاطفية العريضة التي اتُّفق عليها بخصوص الطلاب الموهوبين في المقاطعة:

١. سوف يتمكن الطلاب من وصف المميزات المشتركة للأفراد الموهوبين بعباراتهم الخاصة، وتعرّف أوجه الشبه والاختلاف بين هؤلاء الأفراد وبين غيرهم.
٢. سوف يستطيع طلاب المرحلة الثانوية الموهوبون الدفاع عن حاجاتهم التعلّمية أمام مدرِّسي الصفوف.
٣. سوف تقوم الطالبات الموهوبات والطلاب الموهوبون من غير البيض، والطلاب الموهوبون من المحرومين- بدءًا بالمدرسة المتوسّطة- بتقويم أي تناقضات محتملة قد تعترض طريقهم بسبب وجود رسائل متضاربة أو مشوشّة حول التحصيل والإلحاق.
٤. سوف يستكشف الطلاب فرصًا لإثراء مواهبهم بعد المدرسة، وفي فصل الصيف.
٥. سوف يطوّر الطلاب الموهوبون كافة مهارات التنظيم الذاتي، ومهارات التغلّب على الصعوبات لتعزيز قدراتهم على التكيّف والتحصيل. وقد تتضمن المهارات استراتيجيات لتهدئة النفس، وتخفيض القلق، وزيادة المرونة، والتعامل مع النزعة للكمال، وتمييز التغذية الراجعة الصحيحة من الخطأ.
٦. سوف يستكشف الطلاب الخيارات المتاحة لما بعد المرحلة الثانوية، المناسبة لاهتماماتهم وأهدافهم وقيمهم.
٧. سوف يستطيع أولياء أمور الطلاب الموهوبين تفسير الطرائق الخاصّة بتربية الطلاب الموهوبين، التي تختلف عن طرائق تعليم الطلاب الآخرين.
٨. سوف يقوم ألياء الأمور بتشجيع الأبناء وتعزيزهم فيما يخصّ التعبير أو الإفصاح عن أنفسهم وذاتهم بطرائق مناسبة.

لقد أُقرّت ثلاثة أهداف - على الأقل - لكلّ غاية أو هدف للطلاب الموهوبين في المرحلة؛ الابتدائية، والمتوسّطة، والثانوية. فالمقاطعة لديها - الآن- أكثر من تحليل لمدى المنهاج العاطفي وتتابعه، وذلك ضمن الخدمات المقدّمة للطلاب الموهوبين. وفيما يأتي أهداف الغاية الخامسة الخاصّة بمستوى المرحلة المتوسّطة:

- مقارنة الطلاب أوجه التوافق والاختلاف في ثلاث استراتيجيات للتكيّف مع الضغوط، ثمّ تقريرهم أشدّها تأثيرًا في استعمالهم الفردي.
- فهم الطلاب وتدرّبهم على استراتيجيات مختلفة لمكافحة الضغوط، أو أيّة أنواع أخرى من الشدّة، وتمكّنهم من توثيق أفضل الاستراتيجيات في العديد من الحالات المتباينة.
- تقييم الطلاب الأوضاع أو الحالات التي يكونون فيها مثاليين، وتلك التي تكون فيها مثاليتهم قابلة للتكيّف أو عدمه.

عملت المقاطعة على تصميم طريقة لقياس تأثير هذه التغيّرات كلّ ثلاث سنوات. وطُلبَ إلى عينة طبقية من الطلاب والمعلّمين وأولياء الأمور الإجابة عن استبانة قصيرة تُعطى سنويًا بخصوص تحصيل الطلاب، والتقدّم الاجتماعي والعاطفي الذي تحّقق. كما تُدْعى عينة عشوائية صغيرة من الطلاب وذويهم كلّ عامين لتُسأل عن أثر البرنامج في حاجات الطلاب الاجتماعية والعاطفية وإنجازاتهم

خطّة استراتيجية لتطوير منحى فاعل يُلبّي الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين

الهدف: تطوير (أو تحسين) الخدمات المدرسية التي تتناول الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين.

الدليل: قائمة موثّقة من المساعدات والتدخّلات والسياسات التي تدعم الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين في مقاطعة مدرسة مقاطعة لفنغ (Loving School District).

المهام: إجراء مسح لما هو متوافر حاليًا، وتعرّف الأولويات لعمليات التحسين، وتطوير خطّة عمل لإدخال التحسينات.

التاريخ	المهمة (الإجراء العملي)	الشخص المسؤول	الدليل
الشهر الأول	الاجتماع بموظفي التوجيه لتعرّف الخدمات المقدّمة للطلاب الموهوبين.	مُنسّق الطلاب الموهوبين والمَتفوّقين.	قائمة بالخدمات وفقًا لكلّ مدرسة.
الشهر الأول	إجراء مسح للمعلّمين.	رئيس اللجنة الاستشارية.	نسخ من المسح.
التاريخ	المهمة (الإجراء العملي)	الشخص المسؤول	الدليل

الشهر الثاني	توزيع المسح على المعلّمين كافة لتعرّف الأولويات والمطلوب توفيره، ثمّ جمعه.	المدير الإداري للمباني.	المسوحات الكاملة.
الشهر الثاني	تلخيص نتائج المسح.	رئيس اللجنة الاستشارية.	ملخّص قصير يصف النتائج الرئيسة، مع قائمة بالأولويات.
الشهر الثالث	صوغ استبانة أولياء الأمور.	أحد الوالدين، ومعلّم الموهوبين.	الاستبانة.
الشهر الثالث	الطلب إلى أولياء الأمور تعبئة الاستبانة في ورشة العمل الخاصّة بهم في الخريف.	رئيس المجموعة الاستشارية لأولياء الأمور.	تعبئة الاستبانة.
الشهر الرابع	تلخيص نتائج الاستبانة.	رئيس المجموعة الاستشارية لأولياء الأمور.	قائمة بالنتائج الرئيسة والأولويات.
الشهر الرابع	وضع استبانة الطلاب.	رئيس اللجنة الاستشارية.	تعبئة الاستبانة.
الشهر الرابع	اختيار عينة طبقية من الطلاب.	مدير التكنولوجيا.	قائمة بأسماء الطلاب مع معلّمي الصفوف.
الشهر الخامس	انتهاء الطلاب من تعبئة الاستبانة في أثناء وجودهم في غرفهم الخاصّة.	المدير الإداري للمباني.	إرسال الاستبانة إلى مُنسّق الطلاب الموهوبِين.
الشهر السادس	تلخيص استبانة الطلاب.	رئيس اللجنة الاستشارية.	قائمة بالنتائج الرئيسة، وأمثلة مختارة من تعليقات الطلاب.
الشهر السادس	تعرّف أعلى ثلاث أولويات للخدمات، وتنمية قدرات أعضاء الهيئة التدريسية.	رئيس اللجنة الاستشارية.	قائمة بالأولويات.
الشهران: السابع، والثامن	تطوير خطّة عمل لمعالجة الأولويات.	مُنسّق الطلاب الموهوبين والمَتفوّقين.	خطّة عمل مكتوبة.

جدول قياس الخدمات التوجيهية والإرشادية

لقد عرضنا مقياس التقدير الوارد في جدول (١ : ٩) بصفته أداة للبدء بقياس الخدمات التي تُلبّي الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين في مقاطعة ما. وكلّما علت الدرجة، زاد احتمال توافر خدمات توجيهية وإرشادية مثالية لهؤلاء الطلاب. أمّا الدرجات المتدنيّة جدًّا وتلك المرتفعة جدًّا في كلّ بند، فإنّها تُوضّح نقاط الضعف والقوة على التوالي.

إليك فيما يأتي المفتاح الذي يُمثّل ذلك:

١- أبدًا.
٢- إلى حدّ ما.
٣- على نحوٍ مُرضٍ.
٤- مثالي.

جدول (٩:١): قياس الخدمات التي تُلبّي الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين والمتفوّقين.

البند				
١. سبق للموظفين كافة وأن تلقوا تدريبات على تلبية الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين.	١	٢	٣	٤
٢. يتمتع الطلاب كافة بحرية الاتصال المنظّم بآخرين يماثلونهم في الاهتمامات والقدرات والدوافع.	١	٢	٣	٤
٣. يتلقى الطلاب الموهوبون كافة مستوى مناسبًا من التحدي الأكاديمي في غرفة الدرس النظامية.	١	٢	٣	٤
٤. تتوافر سلسلة من خيارات التسريع.	١	٢	٣	٤
٥. تتوافر سياسة مكتوبة للتسريع.	١	٢	٣	٤
٦. الحاجات المتمايزة للطلاب الموهوبين من ذوي الأصول الثقافية المتنوّعة معترف بها.	١	٢	٣	٤
٧. يتعاون الموجهون ومعلمو الطلاب الموهوبين؛ لتلبية الحاجات الاجتماعية والعاطفية لهؤلاء الطلاب.	١	٢	٣	٤
٨. تقدّم خدمات التوجيه المتمايزة للطلاب الموهوبين في المرحلة الابتدائية.	١	٢	٣	٤
٩. تقدّم خدمات التوجيه المتمايزة للطلاب الموهوبين في المرحلة المتوسّطة.	١	٢	٣	٤
١٠. تقدّم خدمات التوجيه المتمايزة للطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية.	١	٢	٣	٤
١١. يزوّد أولياء الأمور – بصورة منتظمة - بمعلومات تخصّ حاجات أبنائهم الموهوبين؛ الاجتماعية، والعاطفية.	١	٢	٣	٤
١٢. هناك اتفاق على مستوى المقاطعة بشأن النتائج العاطفية المرغوبة للطلاب الموهوبين.	١	٢	٣	٤
١٣. سبق تحديد الأهداف العريضة لتلبية الحاجات الاجتماعية والوجدانية للطلاب الموهوبين في المرحلة الابتدائية.	١	٢	٣	٤
١٤. سبق تحديد الأهداف العريضة لتلبية الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين في المرحلة المتوسطة.	١	٢	٣	٤
١٥. الأهداف العريضة لتلبية الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية مُحدّدة.	١	٢	٣	٤
١٦. هناك منهاج للتنمية الوجدانية للطلاب الموهوبين بمدى وتتابع عبر المستويات الصفية جميعها.	١	٢	٣	٤

نصيحة للممارس المنفرد

يجب تشجيع المعلّمين المنفردين؛ فالدراسات التي أُجريت في هذا المجال تشير إلى أنّ الأشياء الصغيرة يُمكنها أن تترك أثرًا عظيمًا في تكيّف الطلاب كافة. وفي الحقيقة، فإنّ أفضل متنبّئ بالنتائج الإيجابية بعيدة الأمد للطلاب الذين يعيشون حالة ضغط مزمن، هو وجود علاقة طويلة الأمد بشخص بالغ يهتم بهم. وعليه، فإنّ أي شيء أو كلّ شيء قد يفعله المعلّم المنفرد لدعم وتقوية العلاقات التي يقيمها الطلاب مع البالغين ستكون مفيدة. إنّ تزويد المعلّمين المهتمين والمرشدين العاملين في المدرسة بمعلومات موجزة وعملية بخصوص الاستراتيجيات التي تُلبّي الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين في غرفة الدرس، سيزيد من عدد البالغين الذي يستطيعون الاستجابة لهؤلاء الطلاب على نحو فاعل.

أضف إلى ذلك، فإنّ تعليم الآباء سمات أبنائهم وحاجاتهم الاجتماعية والعاطفية سيُسهم في توفير الدعم المناسب لهم. إليك فيما يأتي موقعين إلكترونيين متخصّصين في هذا المجال:

- دعم الحاجات العاطفية للموهوبين (Supporting the Emotional Needs of the Gifted) (SENG): يختصّ هذا الموقع بتبنّي بيئات يتفهّم فيها الكبار والأطفال الموهوبون أنفسهم، ويتقبّلونها على اختلافاتهم كلّها، فضلاً عن تلقيهم الدعم والرعاية والتقدير والاحترام من عائلاتهم، ومدارسهم، وأماكن عملهم، ومجتمعاتهم. أمّا عنوان الموقع، فهو: www.sengifted.org.
- تفهّمنا لموهوبينا (Understaning Our Gifted): يُمثّل هذا الموقع صحيفة نصف شهرية، تخاطب حاجات الشباب الموهوبين الذهنية والاجتماعية والعاطفية. كما تتضمّن نصائح عملية، وقضايا اجتماعية وعاطفية، واستراتيجيات خاصّة بالآباء لاستخدامها في المنزل والمدرسة، وخيارات للتعلّم. أمّا عنوان الموقع، فهو: http://www.openspacecomm.com

وإذا كان لدى المعلّمين المنفردين وقت لعمل أنشطة توجيهية بأنفسهم، فإنّهم سيجدون العديد من المصادر المفيدة على شبكة الإنترنت، مثل: (Betts & Kercher, 1991; Betts & Neihart, 1985; Delisle & Galbraith, 2003; Galbraith, Delisle, Espeland, 1996; Hipp, 1985; Peterson, 1995; Seligman, 1995)

وفي الختام، سيكون هناك أوقات يكتشف فيها المدرّسون المنفردون أنّهم هم الوحيدون الموجودون لتقديم التوجيه المباشر للطلاب الموهوبين أو لعائلاتهم. وفي تلك الحالات، يحتاج المدرّسون إلى التسلّح بمعلومات ومراجع مساندة، تضمّ أسماء مختصين محليين، ومراكز معلومات وطنية، ومواقع معتمدة على الشبكة العنكبوتية، حيث يمكنهم هم والآباء إيجاد المعلومات والمراجع المساندة التي يحتاجون إليها. إنّ تخصيص جزء من الوقت في البداية لإعداد قائمة بأسماء المختصّين المحليين، والمراكز التي يمكن الرجوع إليها، سيساعد المعلّمين المنفردين على تتبع أسماء استشاريين قديرين، وتوصيل التوصيات بكفاءة. كما أنّ قائمة بأسماء المواقع على الشبكة العنكبوتية والمنظّمات ستحظى بالأهمية نفسها.

Must-Read Resources

Moon, S. (Vol. Ed). (2004). Social/Emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students. (Vol.8). In S.M. Reis (Series Ed.), Essential readings In gifted education. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Neihart, M., S., Robinson, N., & Moon, S. (Eds.). (2002). The social and emotional development of gifted children: What do we know? (Vol.8). Waco, TX: Prufrock Press.

REFERENCES

Arnold, K., Noble. K & Subotnik, R. (1999). To thine own self be true: A new model of female talent development. Gifted Child Quarterly, 43. 140-147.

Assouline, S. G. , Colangelo, N., Lupkowski-Shoplik. A., Lipscomb, J., & Forstadt, L. (2003). The Iowa Acceleration Scale (2nd ed.). Scottsdale. AZ: Great Potential Press.

Baker, J. (1996). Everyday stressors of academically gifted adolescents. Journal of Secondary Gifted Education. 7. 356-368.

Baum. S & Owen, S. (1988). High ability/learning disabled students: How are they different? Gifted Child Quarterly. 32. 321-326.

Baum, S. M.. Cooper, C. R., & Neu. T. W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. Psychology in the Schools. 38(5). 477-490.

Berger. S. (1989). College planning for gift.ed students. Reston. VA: The Council for Exceptional Children.

Betts. G. T.. & Kercher. J. (1999). Autonomous learner model: Optimizing ability. Greeley. CO: ALPS.

Betts, G. T & Neihart, M. (1985). Eight effective activities to enhance the social and emotional development of the gifted and talented. Roeper Review. 8. 18-23.

Colangelo. N & Assouline. S. G. (2000), Counseling gifted students. In K. A. Heller, F. J. Monks. R. J. Sternberg. & R. F. Subotnik (Eds.). International handbook of giftedness and talent (2nd ed.. pp. 595-607) Amsterdam: Elsevier.

Colangelo. N., Assouline. S. G.. & Gross. M. U. W. (2004). A nation deceived: How schools hold back America's brightest students. Iowa City. IA: University of Iowa.

Delisle, J., & Galbraith, J. (2003). When gifted kids don't have all the answers: How to meet their social and emotional needs. Minneapolis. MN: Free Spirit Publishing.

Ford. D. Y. (1992). Determinants of underachievement as perceived by gifted, above-average, and average Black students. Roeper Review. 14. 130-136.

Galbraith, J., Delisle. J& Espeland, P. (1996). The gifted kids' survival guide. Minneapolis,

MN: Free Spirit.

Greene. M. J. (2002). Career counseling for gifted and talented students. In M. Neihart. S. M. Reis. N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds. I. Tlie social and emotional development of gifted children: What do we know- (pp. 223-236). Waco, TX: Prufrock Press.

Gross, M. U. M. (1993). Exceptionally gifted children. London: Routledge.

Gubbins, E. J. (Ed.). (1995). Research related to the enrichment triad model (RM95212). Storrs. CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Hipp. E. (1985). Fighting invisible tigers: A stress managemenl guide for teens. Minneapolis. MN: Free, Spirit.

Hollingworth. L. S. (1926). Gifted children: Their nature and nurture. New York: Macmillan.

Hollingworth. L. S. (1942). Children above 180 IQ. New York: World Book.

Janos, P. M., Robinson, N. M & Lunneborg. C. E. (1989i. Markedly early entrance to college: A multi-year comparative study of academic performance and psychosocial adjustment. Journal of Higher Education. 60. 496-518.

Moon, S. M. (2001). Gifted children with attention-deficit/hyperactivity disorder. In M. Neihart. S. M. Reis, N. M. Robinson. & S. M Moon (Eds.). The social and emotional development of gifted children: Wlwt do we know? (pp. 193-201). Waco. TX: Prufrock Press.

Moon. S. M.. Zentall. S. S.. Grskovic. J. A.. Hall. A, & Stormont. M. (2001). Emotional and social characteristics of boys with AD/HD and/or giftedness: A comparative case study. Journal for the Education of the Gifted. 24(3). 207-247.

National Association for Gifted Children. (2004) Acceleration, [position paper]. Washington. DC: Author.

National Association for Gifted Children Counseling and Guidance Division [n.d.). Recent research on guidance, counseling and therapy for the gifted. Retrieved March 8, 2005. from http:/7 www.nagc.org/divisions/CounGuide/guide.html

Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M & Moon. S. M. (Eds.). (2002). The social and emotional development of gifted children: What do we know" Waco. TX: Prufrock Press.

Olenchak. F. R & Reis. S. M. (2001). Gifted students with learning disabilities. In M. Neihart. S. M. Reis. N. M. Robinson. & S. M. Moon (Eds.). The social and emotional development of gifted children: What do we know.: (pp. 267-289). Waco. TX: Prufrock Press.

Peterson, J. S. (1995). Talk with teens about feelings, family, relationships, and the future: 50 guided discussions fo- school and counseling groups. Minneapolis, MN: Free Spirit.

Reis. S & McCoach. B. (2000). The underachievemenc of gifted students: What do we know and where do we go? Gifted Child Quarterly, 44. 152-170.

Rogers, K. (2002). Effects of acceleration on gifted learners. In M. Neihart. S. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), The social and emotional development of gifted children:

What do we know? (pp. 3-12). Waco.TX: Prufrock Press.

Rysiew. K. J., Shore. B. M & Leeb. R. T. (1998). Multipotentiality, giftedness, and career choices: A review. Journal of Counseling & Development, 77, 423-430.

Sarouphim. K. M. (1999). DISCOVER: A promising alternative assessment for the identification of gjfted minorities. Gifted Child Quarterly, 43, 244-251.

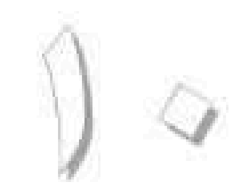
Seligman, M. (1995). The optimistic child. New York: HarperPerennial.

Southern, W. T & Jones. E. D. (1991). The academic acceleration of gifted cMdren. New York: Teachers College Press.

Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Winebrermer, S. (1992). Teaching gifted kids in the regular classroom: Strategies and techniques every teacher can use to meet the academic needs of the gifted and talented. Minneapolis, MN: Free Spirit.

Zencall, S. S. Moon. S. M., Hall. A. M & Grskovic, J. A. (2001). Learning and motivational characteristics of boys with AD/HD and/or giftedness: A multiple case study. Exceptional Children, 67, 499- 519.



إنشاء ميزانية مُحكَمة لبرامج تربية الموهوبين وخدماتهم

• كارولين كوبر Carolyn R. Cooper

"المال سيّد سيء، لكنّه خادم رائع". - فينياس سيكور بارنوم، بطل سيرك أمريكي (1810-1891).

باستثناء الإداريين، فإنّ قلّة من المربين حسّاسون حِيال وضع الموازنة المدرسية، حالهم في ذلك حال العاملين في حقل تعليم الموهوبين. والسبب في هذه الحساسية معروف. ففي ولايات أمريكية عديدة، تخضع برامج تربية الموهوبين والقائمين عليها لوضعِ اقتصاد الدولة والولاية. فهناك أكثر قليلاً من نصف عدد الولايات الأمريكية (٥٨٪) التي تُخصّص أموالاً لتربية الموهوبين (مجلس مديري الولاية، والجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين، ٢٠٠٣). وفي الولايات المتبقية، تُموّل برامج تربية الموهوبين على المستوى المحلي؛ لأنّ المجتمع التربوي والمواطنين القاطنين فيها يُثمّنون هذه الخدمات.

وعليه، فإنّ عملية إنشاء موازنة، وتحمّل مسؤولية مصادرها تصبح عظيمة الأهمية. وللمحافظة على مستوى الخدمات الحالية، فإنّ على المعلّمين ومُنسّقي برامج الموهوبين المشاركة في جميع مراحل عملية تخصيص الموازنة وتفهّمها. تشمل عملية تخصيص الموازنة إنشاء ميزانية، وإقناع الآخرين بوجوه الصّرف الخاصة بالبرنامج. وعندما يبيّن العاملون أنّ دولارات الضرائب قد صُرِفَتْ بحكمة، وأنّها أثمرت في نمو الطلاب، فإنّهم يكونون في موقف أكثر قوة للدفاع عنها نيابة عن برنامجِ تربية الموهوبين، وعن الطلاب الذين يقومون بخدمتهم. يمكن للموازنة وعملية تخصيصها أن تكونِ خادمة لنا من نواحٍ عدّة، تمامًا كما قالها بحقّ مخرج السيرك فينياس بارنوم قبل أكثر من قرن مضى. فبدلاً من أن يتحكّم المأل في حياتنا، نستطيع أن نستخدمه في عملية تخصيص الميزانية لتوفير الدعم لبرامجنا وخدماتنا.

ومن الواضح أنّ هذا الفصل يرتبط ارتباطًا وثيقًا بفصول أخرى كثيرة في هذا الدليل: إيضاح غايات برنامج تربية الموهوبين (الفصل السادس)، وتصميم برنامج شامل (الفصل السابع)، ومنهاج تصميم

برنامج شامل للطلاب في برنامج تربية الموهوبين (الفصل الثامن)، واختيار مصادر التعلّم في برامج تربية الموهوبين (الفصل الحادي عشر)، والأدوار، والمسؤوليات والسمات المهنية للموظفين الرئيسيين في خدمات تربية الموهوبين (الفصل الثالث عشر)، وتصميم خطّة للنموّ المهني (الفصل الرابع عشر)، وتطوير خطّة لتقويم برنامج في تربية الموهوبين (الفصل الخامس عشر).

تماثل العلاقات بين هذه الفصول ما هو موجود في بيوتنا من نواحٍ عديدة. فنحن ندرك أنّ الميزانيات تتصل اتصالاً وثيقًا بجميع الأنشطة التي تمارسها عائلاتنا.

كارولين كوبر، هي المنُسّقة لبرامج الموهوبين في مقاطعات تعليمية كبيرة منذ زمن طويل، وهي مديرة سابقة في ولاية ميرلاند الأَمريكية، وكان لها باع طويل من التجارب في عمل الميزانيات، والدفاع عن البرامج. وهي في هذا الفصل تُشركنا معها في وضع العديد من الاستراتيجيات العملية التي يستطيع المعلّمون استعمالها لكي يجعلوا عملية وضع الميزانية شفّافة، ويمكن الدفاع عنها أو تبريرها.

التعريف

يوجد، وسط العراقيل ودونها تعقيدات عملية تنظيم البرنامج وتفعيله، مكوّنات عدّة لا يُمكن للبرنامج دونها أن يعمل. وأحد هذه المكوّنات هو ميزانية البرنامج.

إنّ ميزانية برنامج تربية الموهوبين والنابغين، هي البناء الذي يدعم نفقات البرنامج. ولا تحتاج ميزانية البرنامج إلى أن تكون ضخمة، ولكن يجب أن تحوي مبالغ مخصّصة لنفقات معيّنة للوصول إلى أهداف البرنامج المنصوص عليها، وإلى نتائج أعمال الطلاب وإنجازاتهم. وهي تتصل اتصالاً وثيقًا بأهداف البرنامج، وغاياته، وأنشطته، والبرنامج الزمني، وخطّة التقويم، والموظفين اللازمين لتنفيذ هذه المكوّنات. وباختصار، تُعدّ الميزانية أداة إدارية مهمة جدًا من أجل تحقيق النتائج المرجوّة للبرنامج، وفي الوقت نفسه، يُمكن استعمالها لإظهار المسؤولية المالية.

الأساس المنطقي

تُعدّ ميزانية تربية الموهوبين واحدًا من أهمّ مكوّنات البرنامج. فهي تُعيّن قيمة كلّ غاية بالدولار، وتصف الأهداف والأنشطة التي تُحقّق الغاية. أمّا دورها الرئيس، فيتمثّل في التنظيم، وترتيب جميع عناصر البرنامج للمساءلة المنطقية، والمساعدة على تخطيط البرنامج. وكأداة للاتصال، تنقل الموازنة -لمَن راهنوا عليها- كيفية تخصيص المبالغ بكفاءة وفاعلية، ومن ثمّ أوجه صرفها؛ تحقيقًا لكلّ هدف من أهداف المنهاج.

يجب توفير المصادر والمواد الضرورية لمساندة الجهود المبذولة في برامج الطلاب الموهوبين، كما هي موضّحة في مستويات البرنامج المنشور من قبل "الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين" (The National Association for Gifted Children) (Landrum,Cox, & Evans,2001) وكما يعمل الفرد على إدارة أمواله الشخصية، أو إدارة نظام محاسبة إلكتروني، توضّح الميزانية كذلك القرارات المالية التي يجب أن يتّخذها مدير البرنامج بخصوص تنفيذ مكوّنات البرنامج (Pan, Rudo, Schneider , & Smith – Hansen , 2003). والغاية هي ذاتها في كلا النظامين؛ التمويل الشخصي، أو البرنامجي: اتخاذ قرارات لخطط مستقبلية.

وبالفعل، فالموازنة هي أداة لتقويم البرنامج، ويجب مراعاتها عندما يُخطّط مدير البرنامج لاستراتيجيات التعرّف إلى الطلاب، والخدمات التعليمية، وكيفية الحصول على المعلومات التقويمية اللازمة (Davis & Rimm , 1989). وكأداة تقويم، فإنّها تعكس أولويات البرنامج، ومدى معالجة هذه الأولويات خلال فترة الميزانية، والظروف التي تعترض استمرار تحقيق الأولوية، وقرارات البرنامج فيما يخصّ تعديل الخطط الأصلية. وبصفتها مقياسًا لفاعلية البرنامج، تُوفّر ميزانية تربية الموهوبين توجّهًا مستمرًّا للبرنامج في عملية اتخاذ القرارات، وهو الغرض من أيّة أداة تقويمية.

المبادئ الإرشادية

- تُعَدُّ الميزانية من قبل المُنسّقين، و/أو الإداريين العاملين في تربية الموهوبين، والمتميّزين لتوفير الخدمات الضرورية للطلاب الموهوبين.
- ستختلف الميزانية وعملية تخصيصها من مقاطعة إلى أخرى، ومن ولاية إلى ولاية.
- وبالاعتماد على توقّعات الولاية والمقاطعة، يكون لمُنسّقي وإداريي الموهوبين والمتميّزين مستويات متفاوتة من حيث الانخراط في العمل، والمسؤولية الخاصة بالموازنة ووضعها.
- على جميع المُنسّقين في تعليم الموهوبين والمتميّزين أن يكونوا على معرفة بجميع نواحي عملية وضع الميزانية؛ لكي يستطيعوا الدفاع عنها كما يجب.
- تُصرف جميع النفقات الواردة في الميزانية من أجل تحقيق غايات البرنامج وأهدافه.
- تَبْني ميزانيات تربية الموهوبين، التي هي جزء من ميزانية الوكالة الحاكمة (أو الهيئة)، المُلْكيّة الإدارية للبرنامج (Cooper,1995).
- تُظهر بنود موازنة المدرسة المخصّصة لتخطيط تربية الموهوبين دمج البرنامج في منهاج المدرسة كاملاً، الأمر الذي يُسهم في تعزيز العلاقات العامة، وحقّ امتلاك هيئة تدريسية وجهود إدارية لدعم البرنامج (Cooper , 2000).
- تؤدي دقّة الموازنة إلى المساءلة المالية التي يجب الحفاظ عليها باستمرار.

سمات الميزانية عالية الجودة

الشمولية

- تشمل الميزانية كلّ نوع من النفقات اللازمة لتحقيق الأهداف الموضوعة للبرنامج.
- يجب إدراج أيّة نفقات - مهما كانت صغيرة - في الميزانية، وكلّ سنت تُدرجه (تخصّصه) المقاطعة أو الولاية يجب أن يُبرّر في ميزانية البرنامج.

الثبات الداخلي (التناغم)

- تتّسق الميزانية كليًّا مع غايات المنهاج المقرّر، وأهدافه، وخدماته.
- ينتمي كلّ بند في سطر إلى فئة من سلسلة متطابقة مع الميزانية العمومية للبرنامج المُسمّى الأستاذ.

الاتّساق

- يجب أن تكون جميع البنود في الموازنة واقعية، وتعكس أسعارًا محلية، أو فدرالية، أو تابعة للولاية، وأسعار البائعين الحالية.

الوضوح

- كلّ بنود الموازنة وما يرافقها من تعرّف أثمانها يجب أن تُفهم بسهولة.
- البنود التي تتصل مباشرة بغايات المنهاج هي التي تُضمّن فقط في الموازنة.
- كلّ بند يُعدّ عملاً من أعمال تخطيط البرنامج، أو تنفيذه، أو إدارته.

الدقّة

- يجب أن تكون الميزانية دقيقة وصحيحة منذ تصوّرها كفكرة إلى إدارتها بصورة يومية.
- يجب حساب كلّ نفقات عينية بدقّة ومسؤولية بصفتها عنصرًا مهمًّا جدًّا في الميزانية الكلية للبرنامج.
- يجب أن تكون النفقات الثابتة في حساب جارٍ مثبت بدقّة على النماذج المطلوبة من الوكالة أو الهيئة.
- يجب تبرير البنود البديلة لتلك المُدرجة في الموازنة، وتعديل التكلفة في الميزانية الكلية من أولها إلى آخرها؛ حفاظًا على المجموع الأصلي للموازنة.
- فئات الموازنة التي عليها قيود بخصوص نقل مبالغ إلى / أو من فئات أخرى، يجب احترامها ومراقبتها بانتظام للتأكّد من دقّتها.
- دقّة الموازنة تعني محاسبة أكثر شفافية وقبولاً.

مثال يحتاج إلى تعديل

يوضّح المثال التالي الأخطاء التي تُرتكب في بناء الميزانية، في كلّ من سماتها الخمس: الشمولية، والثبات الداخلي (التناغم)، والاتّساق، والوضوح، والدقّة. انظر جدول (١٠:١).

جدول (١٠:١): موازنة تحتاج إلى تعديل.

الفئة	الحساب	تكلفة البرنامج	النوع	مجموع التكلفة الكلية
الرواتب والأجور				
مدير البرنامج	$35,000			$35,000
السكرتير	$4,10 / في الساعة	40 ساعة		$8,200
المقيّم	$70,000	7 شهور	تجهيزات	$70,000
الخدمات المتعاقد عليها				
مستشار في التفاضل	في اليوم $1,500	$4,500	التنقّل	$4,500
المؤتمر: "المتعلّم البطيء"	10 معلّمين $2,500 للواحد تقريبًا	$23,800	$1,200	$25,000
التجهيزات والمواد				
كتب المعلّمين	$300	$10,000	$5,000	$16,000
حافلات الرحلات المدرسية	$125 في الساعة	$1,500	$1,500	$1,500
تجهيزات المقيّم	الكلفة المُقدّرة	$250		$250
مواد مكتبية، قرطاسية، أقراص ممغنطة، ورق طباعة، مبراة أقلام كهربائية، دفاتر مسودة، منظّمة بطاقات/ ملفات ذات غطاء لفّاف (Rolodex)، مخطّط متشابك،...، إلخ).	الكلفة المُقدّرة	$250	$100	$350
نفقات أخرى				
التأمين الاجتماعي	5 أشخاص	20٪		$50,000
معدّات				
طابعة جديدة	$400	$400		$400
مكتب وكرسي	$1,400	$1,000	$400	$1,400
المجموع				$179,410

إجراءات التعديل

تستطيع العمليات التصحيحية المقدّمة هنا أن تساعد على إزالة الأخطاء، وأن تُقوّي على نحو فاعل ميزانية برنامج تربية الموهوبين. انظر جدول (١٠:٢).

جدول (١٠:٢): أخطاء الموازنة، والتصحيحات المقترحة.

السمة	الخطأ في الموازنة	الإجراء التصحيحي المقترح
الشمولية	قائمة النفقات ناقصة.	أضف مختصًا أو مختصّين للتعزيز والإثراء، ومواد المُقوِّم، والتأمين المطلوب لفقدان الوظيفة، وتعويض العامل.
الإتساق	مؤتمر " المتعلّم البطيء" لا يتّسق مع غايات البرنامج. غايات البرنامج وأهدافه وأنشطته غير مبيّنة بوضوح كمقدّمة للميزانية. عدم وضوح اتساق الميزانية مع أهداف البرنامج.	استبدل "المؤتمر السنوي" للجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين" (NAGC) به. حدّد غايات البرنامج وأهدافه وأنشطته التي تنسّق بها موازنة برنامج تربية الموهوبين.
الإنسجام	تكلفة بعض البنود قديمة وغير مُحدّثة • راتب السكرتير مُتدنٍّ جدًا. • راتب المُقوِّم مبالغ فيه. • التأمين الاجتماعي لا يتوافق مع المعدّل الفدرالي. • التأمين ضد فقدان الوظيفة، وتعويض العامل غير مُدرجين.	زِدْ (راتب) السكرتير ليصبح 14.10 دولار في الساعة. عَدِّلْ راتب المُقوِّم ليصبح 35.000 دولار لمدّة 7 شهور، أو زِدْ مدّة العقد الحالي. أعِدْ حساب التأمين الاجتماعي، والتأمين ضد فقدان الوظيفة ليعكس النسبة المئوية من تكلفة الموظفين الكلية: • التأمين الاجتماعي: 7.41٪. • التأمين ضد فقدان الوظيفة: 0.0023٪.
الوضوح	استعمال "تكلفة البرنامج" كعنوان للعمود غير واضح. توصيف بعض البنود مُبْهم، مثل كتب المعلّم. حساب راتب السكرتير ناقص. مدّة عقد المستشار غير واضحة. المبالغ الكلية موضّحة فقط للموازنة بكاملها، وليس لكلّ بند على حِدة.	استبدل تعبير "مبلغ الموازنة". حدّد (300) كتاب عن التمايز بتكلفة 50 دولار لكلّ كتاب. حدّد مدّة العمل: 14.10 دولار في الساعة × 40 ساعة × أسبوع × 50 أسبوعًا. حدّد الشروط: (3) أيام بتكلفة 1.500 دولار في اليوم الواحد. احسب كلّ فئة رئيسة مع بيان المجاميع الفرعية في كلّ عمود.

(يتبع)

تتمّة/ جدول (١٠:٢)

السمة	الخطأ في الموازنة	الإجراء التصحيحي المقترح
الدقّة	البنود مدرجة في فئات و/ أو أعمدة غير صحيحة: • المُقوّم مُدرج في بند "الرواتب والأجور". • حافلات الرحلات المدرسية مُدرجة في بند "التجهيزات والمواد". • تجهيزات المقيّم مُدرجة في عمود "النوع"، تحت بند "الرواتب والأجور"، وبند "التجهيزات والمواد". • المال أو النقود ومعلومات أخرى مُدرجة تحت بند "النوع". • العمود الخاص بالتكلفة الكلية للبنود يحوي أخطاء عديدة في شكل والإضافات.	صحّح البنود، ثمّ ضعها في فئاتها: • المُقوِّم، كمتعاقد خاص، يُدرج في بند "الخدمات المتعاقد عليها". • الحافلات يُتعاقد بشأنها لأجل؛ يجب إدراجها تحت بند "الخدمات المتعاقد عليها". • كلّ بند من هذا النوع يدخل في الميزانية مرّة واحدة فقط. • ضع التجهيزات جميعها في بند "التجهيزات والمواد". • أورد القيمة بالدولار لكلّ بند تُسهم فيه المقاطعة أو المدرسة، و/أو آخرون في العمود الخاص "بالنوع". • رتّب مصفوفة الأرقام لجعل عملية الجمع أكثر دقّة. • سجّل المجموع الفرعي لكلّ فئة. • أعد التدقيق مرّة أخرى؛ بجمع مجموع المبلغ الكلّي تحت العمودين: "المبلغ المرصود"، و"النوع"، بحيث يكون هذا المجموع مساويًا "للمجموع الكلّي في عمود "تكلفة البند".

المثال المُعدّل

جدول (١٠:٣): المیزانية المُعدّلة.

البند	الحساب	المبلغ المرصود	النوع	تكلفة البند الكلّية
الرواتب والأجور				
مدير البرنامج	/ $35,000 12 شهرًا	$35,000		$35,000
السكرتير	/ $14,10 الساعة × 40 ساعة في الأسبوع × 50 أسبوعًا.	$28,200		$28,200
مختص للإثراء أو للتعزيز	اثنان من الأخصائيين براتب 10 /45,000$ أشهر.	$90,000		$90,000
المجموع الفرعي		$153.200		$153.200
الخدمات المتعاقد عليها				
مُقوِّم	/$70,000 10 أشهر	$50,000	$20,000	$70,000
مستشار في التفاضل	في اليوم 3 × $1,500 أيام.	$3,000	$1,500	$4,500
المؤتمر: "المتعلّم البطيء"	حافلتان. مقابل 125/ د/ س×6ساعات.	$750	$750	$1,500
المجموع الفرعي		$53,750	$250	$76,000
التجهيزات والمواد				
كتب للمعلّم عن المفاضلة أو التمايز	300× 50$	$10,000	$5,000	$15,000

(يتبع)

تتمّة/ جدول (١٠:٣)

تجهيزات المكتب	12 شهرًا / $1000	$600	$400	$1,000
تجهيزات المقيّم	10 أشهر / $250	$250		$250
المجموع الفرعي		$10,850		$16,250
نفقات أخرى				
التأمين الاجتماعي	7,41٪ × التكلفة الكلية للموظفين.	$11,436		$11,436
التأمين ضد فقدان الوظيفة	.0023٪ × التكلفة الكلية للموظفين.	$355		$355
التعويض	4 أشخاص، بمعدل 441 دولارًا للشخص الواحد	$1,764		$1,764
المجموع الفرعي		$13,555		$13,555
المعدّات				
طابعة جديدة	$400	$400		$400
مكتب وكرسي	مكتب واحد $1.000 كرسي واحد $400	$1,000	$400	$1,400
المجموع الفرعي		$1,400	$400	$1,800
المجموع الكلّي		$232,755	$28,050	$260,805

خطّة استراتيجية لصياغة ميزانية مثالية لبرنامج تربية الموهوبين

الهدف: إنشاء ميزانية لبرنامج تربية الموهوبين تكون فاعلة، كفؤة، اقتصادية.

شـكـل : يحوي شكل الوارد في جدول المستخدم في المثال المعدّل الموصوف أعلاه، فئات أو أبوابًا في نفقات البرنامج، تُعدّ معيارًا لمعظم ميزانيات الوكالات التربوية، التي يمكن استخدامها بنجاح في تطوير ميزانية جديدة، أو تعديل ميزانية غير فاعلة. وحين تُتّخذ قرارات حول كيفية تلبية أهداف البرنامج، يُمكن إضافة بنود مهمة إلى أبواب الموازنة لتحقيق غايات البرنامج.

الدليل: ميزانية شاملة، ومتّسقة مع البرنامج، وتُحقّق أهدافًا واضحة دقيقة.

اعتبارات أساسية: يتطلّب وضع ميزانية فاعلة لبرنامج تربية الموهوبين ثلاثة اعتبارات مهمة، هي: الوقت اللازم لوضعها، ومعلومات لتغذيتها، وخطّة منطقية في تنظيم المعلومات لتسهيل إدارة الميزانية على قاعدة يومية.

يجب على الشخص المسؤول عن تخطيط ميزانية البرنامج التركيز على كلّ فئة فيها، مُوضّحًا كيفية اتّساق الميزانية مع غايات البرنامج، وأهدافه، وأنشطته، ومكوّنات كلّ فئة تُسهم في تحقيق هذه الغايات، وتكلفة هذه المكوّنات، واحتمال استلام إسهامات عينية من المقاطعة المدرسية، أو المدارس، أو أيّة مصادر أخرى تساعد على خفض التكلفة الكلية في برنامج تربية الموهوبين.

الخطوة الأولى: التحضير

قبل وضع الأرقام على مسودة الميزانية، يجب على الشخص الذي يضع الميزانية أن:

- يجمع جميع المعلومات المطلوبة لكلّ فئة في الميزانية. وتضمّ هذه المعلومات وثائق وصفية للبرنامج، وتصوّرات حول عدد الملتحقين بالبرنامج، والميزانيات السابقة للبرنامج، وميزان المدفوعات/ المكاسب المتفق عليها لموظفي المقاطعة المهنية والمصنّفين.
- يجمع النماذج كلّها بما فيها المواعيد الزمنية لعملية إنشاء الميزانية التي تحتاج إليها المدرسة و/أو المقاطعة لوضع الميزانية الكاملة، على أن تُدَوّن أسماء الموظفين مع تهجئة أسمائهم بدقّة، وعناوين الذين يجب أن تُرسَل إليهم نسخ من الميزانية.
- يُدرك أنّ كلّ بند في ميزانية برنامج تربية الموهوبين يجب أن يكون مُبرّرًا للمشرفين و/أو مجلس إدارة المدرسة في أثناء عملية وضع الميزانية.
- يصبح محيطًا بميزانية البرنامج في صورتها النهائية؛ لتقديم المساعدة في حالة تدقيق البرنامج، أو فحص الميزانية.

إنّ التحضير المنظّم في بناء الميزانية يُوفّر مبالغ مالية كبيرة طوال مدّة البرنامج؛ إذ ليس هناك بديل عن الاستعداد.

الخطوة الثانية: جدول الزمني للتطوير

يُطوِّر الشخص الذي يضع ميزانية البرنامج جدولاً زمنيًا سهلاً لمهام وضع الميزانية، وتصوّر تاريخ إتمامها. والخطّة المرفقة هي النموذج الأصلي الموصى به للأشهر الأولى في عملية تحضير الميزانية.

بعد تقديم الميزانية المقترحة لبرنامج تربية الموهوبين للإداريين المعنيين، غالبًا ما يحدث نوع من الفجوة القصيرة (أو الفراغ) للعاملين على الميزانية قبل أن يُنهي المكتب الرئيس الميزانية المقترحة الكاملة للمقاطعة لدراستها من قبل مجلس التربية، فعموم المجتمع. وهكذا، فإنّ الخطوات المحدّدة في المخطّط الزمني هي فقط بداية عملية طويلة، تستمرّ حتى يُقرّ المجلس نشر الميزانية الموافق عليها للسنة الأكاديمية التالية.

جدول (٤:١٠): الجدول الزمني لإنشاء الميزانية.

التاريخ	المهمة
مطلع أكتوبر	• انظر الخطوة الأولى: التحضير (أعلاه). • اجمع المعلومات الضرورية عن تكلفة الاستشاريين الموجودين في خطّة البرنامج (المياومة، السفر،...، إلخ)، وأثمان الأدوات المطلوبة، والأثمان الحالية للمواد التعليمية والمهنية، والمواد الإعلامية لإطلاع الأغسطساء وأعضاء المجتمع عليها (مثل مجلة Parenting for High Potential).
منتصف أكتوبر	• اطلب الاجتماع إلى الإداريين في المدرسة لبحث عملية الميزانية القادمة، وأوجه اختلافها عن السنة السابقة، والمسائل والقضايا التي قد تؤثّر في وضع الميزانية، مثل المبلغ الكلي الذي خصّصته المقاطعة لميزانية تربية الموهوبين في السنة القادمة. • ابحث أولويات الميزانية مع جماعة صغيرة من ممثلي الهيئة التدريسية؛ أيّ: ما المرغوب فيه والممكن ضمن القيود المالية؟ • افتح ملفًا لكلّ فئة في الموازنة، وضمّنه كلّ معلومة، أو سؤال، أو قضية لها صلة بتلك الفئة. • ضع مسودة لكلّ فئة في الميزانية على نموذج ورقة عمل لهذه الفئة، مُستعملاً النموذج أدناه لإرشادك.
مطلع ديسمبر	• حضّر مسودة لكلّ فئة في الميزانية على ورقة عمل تلك الفئة. • اجمع أوراق العمل كلّها للحصول على فكرة عامة عن المجموع الكلّي لمسودة - ميزانية برنامج تربية الموهوبين حتى تاريخه.
منتصف يناير	• نقّح مسودة ميزانية البرنامج؛ استعدادًا لمناقشتها مع المشرف للحصول على أيّة اقتراحات. • راجع المسودة مع المشرف لإدخال تعديلات، إذا كان هناك حاجة إلى ذلك.
نهاية يناير/ مطلع فبراير	• عدّل مسودة ميزانية البرنامج، ثمّ أرسل المسودة المعدّلة للمشرف، وألحقها بالمسودة الأصلية التي كان قد راجعها سابقًا. (هذا يُوفّر وقته، كما أنّ هذه الإيماءة في مراعاة حاجات الآخرين ستكون موضع تقدير). • أدْخل تعديلات أخرى بناء على طلب المشرف، ثم أرسل إليه - شخصيًا- النسخة الأخيرة من مشروع ميزانية البرنامج للحصول على توقيعه بالحروف الأولى من اسمه؛ دلالة على إقراره بتقديم مشروع الميزانية النهائي هذه المرّة. (هذه الخطوة تجعل موافقته رسمية، وقد تبرهن على فائدتها فيما بعد).

نموذج للتخطيط

يعكس هذا النموذج فئات النفقات المقبولة بشكل واضح، والمقدّمة بطريقة منظّمة. والمقصود بها إثارة انتباه القُرّاء لما يخصّ الفئات العديدة المُنوّعة في بناء الموازنة، حتى لا يُغفل بند ما على نحو غير مقصود. لقد صُمّم هذا النموذج من أجل المعلّم في الولايات الأمريكية الخمسين، مع الاعتراف بأنّ هذه الفئات كلّها لا يمكن تطبيقها في البيئات جميعها بالنظر إلى المصادر المتوافرة والتشريعات.

جدول (١٠:٥): النموذج.

	١- الرواتب والأجور
١:١	مدير البرنامج.
٢:١	كاتب مساعد (سكرتير).
٣:١	مختصون بتربية الموهوبين والمتميّزين (معلّمون، إذا لم يُدرجوا في ميزانية العاملين في
٤:١	الوكالة).
	مختصون بتربية الموهوبين والمتميّزين (المكتب الرئيس، إذا لم يُدرجوا في ميزانية العاملين في الوكالة).
	٢- ميزات مضافة إلى الأجور (نفقات ثابتة)
١:٢	التأمين الاجتماعي (7.41٪ من تكلفة العاملين).
٢:٢	التأمين ضد فقدان الوظيفة (0.0023٪ من تكلفة العاملين).
٣:٢	تعويض العمال (441$ × عدد الموظفين).
٤:٢	التأمين الصحي (عادة ما يكون ضمن الميزانية العمومية للوكالة).
	٣- خدمات مُتعاقد عليها
١:٣	مقيّم البرنامج.
٢:٣	المستشارون الوطنيون (أفراد، أو مجموعات).
٣:٣	الاستشاريون الآخرون.
٤:٣	مجلس الكلية (للإدخال المتقدّم أو المبكّر، وقبل تدريب المعلّمين).
٥:٣	مجلس الكلية (تقارير تتضمّن معلومات عن الطلاب).
٦:٣	مساقات على الإنترنت.
٧:٣	دائرة الخدمات التربوية للمقاطعة (Regional Education Service Center) (مصادر المنهاج الثلاثة: الإنساني، والمطبوع، وغير المطبوع).

(يتبع)

تتمّة/ جدول (٥:١٠)

٤- التجهيزات والمواد (يحوي نفقات الشحن والمناولة)
٤:١ مكتب نقطة الانطلاق: التجهيزات العامة للعملية (بضائع ورقية أو قرطاسية، برامج إلكترونية باسم الوكالة). ٤:٢ مكتب (قائم): قد يشمل نفقات النسخ، والهاتف، وأجور الأجهزة السمعية ـ البصرية، والبريد (دقّق في التفاصيل مع المسؤول المالي في الوكالة). ٤:٣ مصادر مهنية (تجهيزات المكتبة). ٤,٣,١ تقارير عن الأبحاث الصادرة عن "المركز الوطني للأبحاث للموهوبين والنابغين" (National Research Center for the Gifted and Talented (NRC/G/T'). ٤,٣,٢ الاشتراك في عضوية الجمعية الوطنية للطلاب الموهوبين (NAGC)، وفي مجلة (Gifted Child Quarterly). ٤,٣,٣ تقرير حالة الولايات (State of the States Report). ٤,٣,٤ اشتراكات في الصحف والمجلات، مثل: (Education Leadership, Gifted Child Today, Journal of the Education of the Gifted, Journal of Secondary Gifted Education , Roeper Review,Teaching Exceptional Children, Understanding Our Gifted). ٤,٣,٥ كتب ضرورية جدًا للمكتبة الخاصة بتربية الموهوبين، والمواد غير المطبوعة، وتشمل: التقييم، والمنهاج، ونماذج من البرامج، والأطر النظرية، ومعلومات عن مجموعات خاصة من الطلاب الموهوبين والمتميّزين (انظر الفصول الواردة في هذا الكتاب بعنوان "المصادر الواجب قراءتها". ٤:٤ مواد لتجميع المعلومات الخاصة بالتعرّف إلى الطلاب الموهوبين، بما فيها الوسائل، والأدوات، والكتيّبات التدريبية. ٤:٥ مواد متخصّصة في تدريب المعلمين (مثل: كتيّبات، تقنية، فيديو، ....، إلخ). ٤:٦ مصادر للأغسطساء والمجتمع (مثل مجلة Parenting for High Potential)، وكتب إرشادية في التخطيط لدخول الجامعة، وغير ذلك. ٤:٧ مصادر للطلاب (أجهزة تعليمية، تشمل: مساقات إلكترونية عالية المستوى، لكنّها غير مقتصرة عليها، وكتب أدلّة "كيف تعمل"، وأدلّة خاصة بالتخطيط للتعليم الجامعي، ومسابقات محلية، ووطنية ورسومها، ورسوم دخول المتاحف، والمراكز العلمية، والأعمال الفنية، وتجهيزات خاصة ومتنوّعة لأعمال الطلاب ومنتوجاتهم). ٤:٨ أجهزة وأدوات للمُقوِّم.
٥- التنّقل (السفر)
٥:١ داخل الولاية: المسافة بالأميال، ورسوم عبور الطرق، وعمليات روتينية، والموظف الذي يستعمل وسيلة نقل شخصية. ٥:٢ مؤتمرات داخل الولاية، وحلقات بحث وتدريب، وقيادة الموظف سيارته الشخصية. ٥:٣ مؤتمرات خارج الولاية، وحلقات بحث وتدريب، واستقلال الموظف طائرة أو قطارًا، أو استئجاره سيارة، أو ركوبه حافلة المطار من الفندق وإليه، أو سيارة عمومية (تكسي)، أو سيارته الشخصية (إذا كان ذلك معقولاً).

(يتبع)

تتمّة/ جدول (٥:١٠)

٦- الأدوات	
٦:١	جديدة: شراء هذا النوع أولّ مرّة باستعمال ميزانية السنة الحالية. ٦,١,١ حاسوب لكلّ من: مدير البرنامج، والسكرتير، وهيئة الموظفين، والمُقوِّم. ٦,١,٢ آلة طابعة. ٦,١,٣ اشتراكات أو تحالفات مع وكالات خارجية فيما يخصّ استعمال التكنولوجيا. ٦,١,٤ جهاز عرض، أو (LCD projector). ٦,١,٥ ملفات مكتبية، وأثاث، وأدراج، وكراسي، وطاولة، ....، إلخ.
٦:٢	تجديد أو استبدال أداة مشتراة بالميزانية الحالية لتحلّ محلّ أداة قديمة أو معطّلة.
٦:٣	استئجار.
٦:٤	أدوات تُستعمل باليد لأعمال الطلاب (آلة تصوير رقمية، آلة تصوير مع مسجّل، أدوات مختبر).
٧- نفقات أخرى	
٧:١	مكافآت شرفية (للمتحدثين من غير المتعاقدين معهم، ....، إلخ).
٧:٢	الاستعانة بأعمال كتابية مدّة قصيرة (إضافية، أو بديلة).
٧:٣	استئجار معدّات وأدوات (للاجتماعات، أو التدريب، ....، إلخ).
٧:٤	جوائز (لوحات، هدايا للمتحدثين، شهادات، ....، إلخ).
٧:٥	هاتف سيارة (تكلفة الاتصالات المتعلقة بالعمل؛ راجع المدير المالي للوكالة بخصوص السياسة المتّبعة للتأكّد من ذلك).
٧:٦	نسخ / طباعة (لعمليات خاصة من خارج الوكالة).
٧:٧	البريد (ربّما لخدمة توصيل طرد خاص من خارج الوكالة، فقط إذا كانت الوكالة تُغطّي تكلفة البريد العادي).
٧:٨	طعام للاجتماعات (قد يكون غير مسموح به؛ راجع المدير المالي للوكالة بخصوص السياسة المتّبعة للتأكّد من ذلك).

نصيحة للممارس المنفرد

يُعدّ إنشاء ميزانية أول مرّة مهمّة شاقّة جدًا، خاصّة إذا كنت تعمل وحدك. فالمعلّم المنفرد يجب أن يُدرك أولاً أنّ وضع الميزانية يُشكّل قضية محلية، وتعتمد قراراته على المحيط الذي يعمل فيه. لذلك، من المهم أن تلتقي بمسؤول الميزانية في المدرسة، أو المقاطعة، وتتحدث معه بشأن التوقّعات الإدارية، والحدود المشتركة بين ميزانية الموهوبين والمتميّزين، وميزانية المدرسة كلّها. كما يجب عليك النظر إلى مشروع بناء الميزانية مثل عملية تركيب أُحْجية أو لغز. فكلّ فئة من الميزانية بعد التي تليها تُعطي صفة مميّزة، وكما في الأحجية، فإنّها تلتقي معًا في إبداع مدهش. وأنت تقوم ببناء أُحْجيتك، فكّر في كيفية تلبية حاجات طلابك أولاً، وإذا كنت قادرًا، احتفظ ببعض المال للتطوير المهني، وللالتقاء بمعلّمين آخرين في المقاطعات التعليمية المجاورة، مع إبقاء عينيك نحو بناء دعم أكبر لنفسك ولبرنامجك.

REFERENCES

Cooper, C. R. (1995). Integrating gifted education into the total school curriculum. The School Administrator. 52(4), 8-9, 12-15.

Cooper, C. R. (2000). Gifted and talented education. In S. Tonnsen (Ed.), What principals should know about. (pp. 27-50). Springfield, PL: Charles C Thomas.

Council of State Directors and the National Association for Gifted Children. (2003). State of the states: Giftedand Talented Education Report, 2001-2002. Washington. DC: National Association for Gifted Children.

Davis. G. A & Rimm, S. B. (1989). Education of the gifted and talented (2nd ed.). Englewood Cliffs: NJ: Prentice Hall.

Landrum. M. S., Cox. G. L. & Evans, M. (2001). Program administration and management. In M. S. Landrum. C. M. Callahan. & B. D. Shaklee (Eds.), Aiming for excellence: Gifted program standards (pp. 15-26). Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Pan. D.. Rudo, Z. H.. Schneider, C. L & Smith-Hanen. L. (2003). Examination of resource allocation in education: Connecting spending to student performance (Southwest Educational Development Laboratory Research Report). Retrieved on September 14, 2004. from http://sedl.org/rel/ policydocs/Examination.pdf.

١١

اختيار مصادر التعلّم في برامج تربية الموهوبين

• يوغر ساك، وجون ميكر Ugar Sak & C. June Maker

"فنّ التعليم هو فنّ المساعدة على الاكتشاف".

– مارك فان دورين، شاعر وكاتب أمريكي

يُعدّ اختيار مواد المنهاج لأيّة مجموعة من الطلاب مهمة شاقّة. والمؤشّر الأول على الصعوبات التي ترافق هذه المهمة هو العدد الهائل من الدعايات البرّاقة التي تغرق بها صناديق بريد المدرّسين. والسبب في عظم حجم الإعلانات بسيط؛ فالإنفاق على المواد المنهجية يزداد بسرعة (٧,٧٪) كلّ عام. ويُقدّر بعض المحلّلين للسوق أنّ المربّين في جميع قطاعات هذا المجال قد أنفقوا (٤٧,٥) بليون دولار في عام ٢٠٠٤. وفي بحث حديث على (جوجل) بخصوص شركات النشر التربوي، تبيّن أنّ هناك (١,٩) مليون شركة، وكلّ منها يُعلن عن مواده التربوية.

كيف يبدأ المرء مهمة العثور على مصادر المنهاج لأيّة مجموعة من الطلاب، بمَنْ فيهم أولئك الموهوبون والمبدعون؟ ما المؤشّرات على المميّزات الفائقة التي يُمكن للفرد استخدامها في تعرّف الخيارات المتعلقة بمصادر المنهاج لوضعها في قائمة قصيرة؟ كيف يستطيع الفرد معرفة إذا كانت المواد متّسقة مع مستويات المنهج في الولاية و/ أو المقاطعة المحلية أم لا؟ يُزوّدنا يوغرساك وجون ميكر في هذا الفصل بإجابات عملية عن هذه الأسئلة ذات الأوجه المتعدّدة.

يرتبط هذا الفصل ارتباطًا وثيقًا بثلاثة فصول أخرى. فلأسباب مفهومة معلومة، فإنّه يرتبط بالفصل المتعلّق بالموازنة (العاشر)، وكذلك بالفصل الخاص بالمنهاج (الثامن). ولأسباب أقلّ وضوحًا، فإنّه يرتبط بالفصل الذي يتناول الاتّساق مع التعليم العام وتعليم الموهوبين (السابع عشر). وفي عصرنا هذا الذي يتميّز بالمساءلة فيما يخصّ اتخاذ القرارات، يجب على جميع العاملين في التربية الاستجابة للنداءات الداعية إلى زيادة تحصيل المتعلّم، بما في ذلك تحصيل الطلاب الموهوبين في برنامج التعليم الخاص بهم. ومن أجل تعزيز ما يتعلّمه طلابنا الموهوبون، يجب أن يرتبط جزء كبير من منهاجهم، كما المصادر التي تدعمه، بالمعايير التربوية الوطنية والمحلية التي تُطبّق في غرفة الدراسة عبر الولايات المتحدة.

التعريف

المصدر كمفهوم، يعني منبع المعلومات، والخبرة، والمخزون، والمعين. وبالنسبة إلى التربية، فالمصادر هي منابع المعرفة للطالب والمعلّم. يستعمل المعلّمون المصادر لتعزيز معرفتهم بالمحتوى، وأساليبهم في التدريس والتقويم. كما يستعمل الطلاب مواد المنهاج لدعم تعلّمهم، وتنمية حصيلتهم المعرفية.

يمكن تصنيف المصادر في نوعين أساسيين: البشري (الإنساني)، وغير البشري. تضم المصادر البشرية المختصين في مجالات المحتوى، وأكبر الطلاب سنًّا، والعاملين في المؤسّسات التجارية. أمّا المصادر غير البشرية، فتشمل المصادر المطبوعة، وغير المطبوعة. فالمطبوعة تحوي مقالات من الإنترنت، وأدلّة، وخرائط، أو ما يماثلها. في حين قد تحوي غير المطبوعة -من بين عناصر عديدة أخرى- قطعًا أثرية (أنتيكات)، وأدوات، وأشرطة فيديو، وآلات موسيقية، ورسومًا. ويمكن استخدام أيّ من هذه المصادر في تسهيل محتوى المنهاج وعملية التدريس والتقويم.

تُعزّز المصادر التفكير في أهداف المحتوى ووضوحه؛ سواء استخدمت في التعليم، أو التعلّم، أو التقويم. كما أنّ المصادر المثلى تُشجّع انخراط الطالب فيها عندما تكون متنوّعة، ولها اتصال وثيق بمستويات الطلاب القرائية، وقدراتهم العقلية، واهتماماتهم.

الأساس المنطقي

لماذا تُعدّ المصادر مهمة؟ منذ تسعينيات القرن الماضي والباحثون منهمكون في إقامة الصلة بين ما يدرسه الطلاب وتحصيلهم الأكاديمي، تلك الصلة التي يُقرّها العديد من المعلّمين بالحدس.
Bransford, Brown, & Cocking, 1999; National Research Council, 2004; Marzano, Pickering & Polluck, 2001 ; Viadaro, ·1997.

يُؤمن العديد من الخبراء والمدرِّسين بأنّ هناك علاقة متبادلة بين ما يدرسه الطلاب وتطوّر تحصيلهم الأكاديمي، حيث تلعب مصادر المنهاج دورًا حيويًا في هذه العلاقة؛ لأنّها تُحدّد ما يجري تدريسه. يواجه المعلّمون معضلات عديدة لدى اختيار مصادر المنهاج، منها:

أولاً: إنّ عددًا ضئيلاً فقط من مواد المنهاج قد قُيّم للوقوف على فاعلية هذه المواد في تعزيز تعلّم الطالب. ونتيجة لذلك؛ فإن المدرِّسين المحليين- وهم الذين يُقرّرون أيّ هذه المواد المنهجية سوف تُستعمل – لا يملكون، في كثير من الحالات، معلومات صحيحة ومفيدة وذات مصداقيّة عالية لمساعدتهم على اتخاذ قراراتهم.

ثانيًا: الكمّ الهائل والمتنوّع من المصادر المتوافرة للاستعمال. وممّا يزيد في صعوبة اتخاذ القرارات- بل يجعلها أكثر خطرًا من أيّ وقت مضى- وجود انفجار (ثورة معلوماتية) في المعرفة في كلّ علم، وسهولة الحصول على هذه المعرفة عبر الإنترنت، والإعلانات البرّاقة التي لا حَصْر لها، التي تُظهِر المصدر على أنّه "اختيار الخبير"، وأنّه "جُرّب على نطاق واسع"، أو أنّه "سبق (اختراق) علمي".

وإلى أن يحين وقت الحصول على عدد كبير من الأدلّة على فاعلية المواد المنهجية في تعزيز تحصيل الطلاب، بمَنْ فيهم الموهوبون والمبدعون، يبقى المدرِّسون في حاجة إلى بناء قراراتهم على قاعدة من التحليل المفصّل للمادة، وعلى المنطق بالطبع. ولدى دراستهم مواد المصادر، يجب على هؤلاء المدرِّسين

الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما أهدافي من هذا المحتوى؟
- ما هي ملفات بيانات (البروفيل) تعلّم طلابي (مثل: المعرفة السابقة (الخلفية المعرفية)، وسرعة التعلّم، والاستعداد للتعلّم، وأسلوب التعلّم المفضّل لديهم، واهتماماتهم)؟
- أيّ المصادر أكثر ملاءمة لنوع ملفات البيانات التعلّمية لهؤلاء الطلاب؟
- أيّ المصادر ستكون أكثر فاعلية لطلابي حين يُنظّمون ما استوعبوه من أهداف المادة المرسومة؟
- أيّ المصادر ستكون ملائمة لعملية القياس التي يمكن بناؤها للوقوف على مدى استيعاب الطلاب أهداف المادة الموضوعة؟
- أيّ المصادر أكثر ملاءمة لحاجاتي التعلّمية بصفتي معلّمًا؟

المبادئ الإرشادية

إنّ أكثر مصادر المنهاج فاعلية هي التي ترتكز على قاعدة بحثية، تُظْهِر القدرة على تعزيز تحصيل فئات الطلاب جميعهم. ويجب على مصادر التعلّم أن تتّسق مع المستويات الموضوعة لطرائق التدريس والتقويم. تضمّ مستويات المنهاج تلك المستويات الموضوعة من قبل مجالس المواد العلمية المحلية أو الوطنية في أمريكا، مثل: المجلس الوطني لمعلّمي الرياضيات، والمجلس الوطني للدراسات الاجتماعية.

إنّ أشدّ مصادر التعلّم تأثيرًا هي تلك التي تشتمل على عمق، وتسمح للمتعلّمين أن يستخلصوا استنتاجاتهم حول أهداف محتوى المادة من ذاتها، وعبر المواد العلمية، والمرحلتين؛ الزمنية، والثقافية، فضلاً عن المهارات المنهجية، وأنفسهم بصفتهم متعلّمين؛ حاضرًا أو مستقبلاً. وهذه بعض المبادئ الإرشادية الإضافية:

- يجب أن تكون أكثر مصادر المنهج فاعلية أصيلة للمادة العلمية.
- يجب على أكثر المواد المنهجية فاعلية أن تمنح الطلاب فرصًا متعدّدة لبناء مفهومهم لأهداف المحتوى، مثل: حلّ مسائل رياضية غير محدّدة، وإشراك أقرانهم في الاستراتيجيات التي يستخدمونها في حلّ المشكلات، ووضع وتحليل مجموعات من المعلومات عن المناخ المحلّي لتعرّف أنماطه واتجاهاته، وإجراء مقارنات لإيجاد أوجه التشابه والاختلاف، ووضع استنتاجاتهم حول روايات شهود عيان متضاربة لأحداث تاريخية، وتعرّف أوجه التلاؤم بين مختارات شعرية ومسيرة حياة أحد الشعراء وحياتهم هم.
- يجب أن تكون أكثر مواد المنهج فاعلية متنوّعة، وأن تراعي الفروق المهمة بين الطلاب، من مثل: المستوى القرائي، وأسلوب التعلّم، والخلفية العلمية السابقة، وسرعة التعلّم، والاستعداد للتعلّم.
- يجب على مصادر التعليم والتعلّم احترام جميع الثقافات، والخلفيات الإثنية، والجماعات الاقتصادية والاجتماعية، وألاّ تحوي أيّ تحيزّ للجنس؛ ذكرًا كان أم أنثى.
- يتعيّن على مصادر التعلّم أن تكون صحيحة، وألاّ تحوي معلومات مُضلّلة أو خادعة.
- ينبغي أن تكون أكثر مواد المنهج فاعلية سهلة التناول (مثل المستوى القرائي)، وملائمة لتطوّر الطلاب.
- يجب على مواد المنهج أن تُنّمي حبّ الطالب للاستطلاع، واهتماماته كذلك.
- يجب أن تحوي مصادر المعلمين توجيهات واضحة سهلة الاستخدام.

- يجب ربط توافر مصادر المنهج بإمكانيات المدرسة المادية.
- يجب أن تكون أكثر مصادر المنهج فاعلية متينة، وتستطيع تحمّل استعمال الطلاب لها سنوات عديدة.

سمات المصادر عالية الجودة

هناك طريقة أخرى للتفكير في مصادر المنهاج، هي الوظيفة التي تُستعمل من أجلها، من حيث المحتوى، والعملية، والمنتج (Maker, 1982; Kaplan, 1974). وسواء أكانت هذه المصادر للمعلّمين أم للطلاب، فهي تُستعمل لتعزيز المعرفة بالمحتوى، والمعرفة بالعملية، أو المعرفة بالمنتج. وفيما يأتي أبعاد المصادر عالية الجودة.

المحتوى

الاتّساق: يجب اختيار المصادر بقصد توسيع مستويات المحتوى وأهدافه المحلية والوطنية، ومساعدة المتعلّمين على التفكير الصحيح في هذه الأهداف. وفي بعض الحالات، قد تفوق حاجات المتعلّمين تلك المستويات، وهنا، يجب أن تلتزم عملية اختيار المصادر بالمعايير الأخرى.

العمق: يشير العمق إلى المستوى أو المستويات المعرفية الموجودة في المواد التعلّمية. كما تركز المصادر المنهجية عالية الجودة على المفاهيم والقواعد (Maker, 1982; Taba, 1962; Van Tassel- Baska & Little, 2003)، في حين تُستعمل الحقائق لدعم تعلّم المفاهيم والمبادئ الإرشادية.

القاعدة البحثية: يجب تمحيص المواد، وإثبات قدرتها على زيادة تحصيل فئات الطلاب جميعهم، بمَنْ فيهم الموهوبون.

الأصالة: على المواد أن تعكس محتوى المادة العلمية، والمهارات أو الأساليب التي يستعملها المعلّمون المختصون، واتجاهات العاملين في هذا المجال وميولهم.

الدقّة: يجب أن يكون محتوى المادة صحيحًا ودقيقًا.

اليسر: يجب أن تكون المواد ملائمة لمستوى الطلاب القرائي وخلفيتهم التعلّمية، فضلاً عن تسلسل المادة على نحو يُعزّز التعلّم.

الجاذبية: يجب أن تكون المواد المنهجية شائقة للطلاب، وتُنمّي تفكيرهم ودافعيتهم، وتستثير التأمّل (Burns, 1993 ; Maker, 1982).

العملية

تُنمّي مستوى التفكير: يجب أن تُعزّز المواد قدرات الطلاب على التحليل، والنقد، والتفكير الخلّاق.

المُنتج (للمعلّمين، والطلاب)

الاتّساق: يجب أن يكون المُنتج ملتصقًا بالأهداف الموضوعة للمنهاج.

التنوّع: يجب أن تدعم المصادر أشكالاً متنوّعة من المُنتج، بما في ذلك الاستجابات المُنتقاة ذاتيًا؛ لكي تُلائم طرائق تعبير الطلاب عن اهتماماتهم.

معايير القياس: تحوي مواد المنهاج معايير القياس و/أو المصفوفات المستخدمة في عمليات القياس كلّها، و تتضمن المعايير و/أو المصفوفات أعلى درجات التحصيل وأدناها؛ لكي تغطي المتعلّمين جميعهم في غرفة الصف.

خصائص أخرى

التنوّع: يجب أن تحوي مواد المنهاج أنواعًا متعدّدة من المصادر البشرية أو غير البشرية؛ ممّا يلائم ميول المعلّمين والطلاب، وطرائق تعلّمهم على اختلافها.

سهولة الاستعمال: يجب أن تكون المواد قوية صلبة، تتحمّل سنوات عدّة من استعمال الطلاب المعقول لها.

الكلفة: هي ثمن الوحدة الواحدة من مصادر المنهاج.

(انظر جدول (٢: ١١): إطار لاختبار مصادر مناسبة عالية الجودة).

مثال بحاجة إلى تعديل:
بحث الأستاذ ماهوني

يُدرِّس الأستاذ ماهوني مادة العلوم لطلاب موهوبين من الصف السادس في برنامج مشتق من البرنامج العام. وهو يعتقد أنّ مادة العلوم للصف الثامن ستُلبي حاجاتهم العقلية؛ لأنّ الطلاب سيجدون فيها مادة علمية أكثر تقدّمًا، فعمد إلى تفحّص عدّة كتب علمية للصف الثامن، وراجع قوائم المحتوى، وأنعم النظر في كلّ وحدة، ودقّق ليعرف الموضوعات المهمة التي يتناولها الكتاب. كما أدرك أنّ هناك اتصالاً بين ما يتناوله الكتاب وما سيتعلّمه طلاب الصف السادس حين يصلون مستوى الصف الثامن. وقد لاحظ أنّ هناك موضوعات في الكتاب لا يدرسها طلاب الصف السادس في تسلسلهم الدراسي. لذا، قرّر أن يُركّز في تدريسه هؤلاء الطلاب على الموضوعات غير التقليدية؛ لأنّها ستكون جديدة بالنسبة إليهم.

بعد ذلك، دقّق في نماذج من الاختبارات، وفحص بعناية الأسئلة الموضوعة في نهاية الوحدة، وقرأ ما أورده الناشر من مقتطفات جاذبة للمحتوى، مثل التي تستخدم في الدعايات المطبوعة والبّراقة، ودقّق في تاريخ النشر للتأكّد من حداثة المادة، ثمّ اتصل بمُدرِّسة علوم في مقاطعة مجاورة ليتعرّف رأيها.

أمضى الأستاذ ماهوني سنة دراسية كاملة مستخدمًا هذا الكتاب فقط في تدريس طلابه الموهوبين. وفي تقويم نهاية السنة الدراسية، أظهر الطلاب معرفتهم بكلّ موضوع درسوه خلال العام، كما أجابوا عن

الأسئلة الموضوعة في نهاية الوحدة، لكنّهم مع ذلك وجدوا صعوبة في ربط ما تعلّموه عبر مفاهيم عريضة، مثل: النظام والتغيير (system & change)، واستنباط العلاقات بين السبب والنتيجة (Cause & effect)، إلاّ أنّهم أعدّوا نتائج تكاد تكون متناسقة مع أهداف المحتوى.

يمكن تقدير الطريقة التي اتّبعها الأستاذ ماهوني في الاعتماد على مصدر وحيد في تعليم طلابه الموهوبين من الصف السادس باستعمال جدول الآتي.

جدول (١١:١): تقدير المصدر.

السمة	غير ملائم	يحتاج إلى أكثر من ذلك	ملائم
المحتوى		X	
العملية	X		
المنتج	X		
صفات أخرى	غير متاحة		

إجراءات التعديل

يُظهر الإطار التالي الأبعاد أو الصفات المميّزة لمصادر المنهاج عالية الجودة التي وُصفت سابقًا. ويندرج تحت كلّ بُعْد من هذه الأبعاد في هذا الجزء أسئلة مُصمّمة لتناول الوجوه المتعدّدة لكلّ صفة. وبإمكان المعلّمين استخدام هذه الأسئلة في تحليل منظّم لفائدة المصدر، واحتمال قُدرته على إعطاء الأثر المطلوب للطلاب كافة، بمَنْ فيهم الموهوبون.

المحتوى

الاتّساق

- ما نوع المحتوى (حقائق، مفاهيم، قواعد، مهارات، ميول) الذي يُدرّس على نحو واضح في المصدر؟
- إلى أيّ مدى يتّسق و/أو يُوسّع محتوى المصدر هدفًا أو أهداف المحتوى داخل المصدر؟
- إلى أيّ مدى يتوافق محتوى المصدر مع الأهداف والمعايير المحلية و/ أو الوطنية الأمريكية و/أو يُعزّزها؟
- كيف يمكن لهذه المواد أن تساعد الطلاب على توضيح أفكارهم وتعميقها حول الهدف و/ أو الأهداف الموضوعة؟

العمق

- ما المفاهيم والمبادئ التي تُدرّس على نحو صريح وواضح؟
- ما الحقائق التي تدعم تعليم تلك المفاهيم والمبادئ؟

• إلى أيّ مدى سيتمكّن الطلاب من استنتاج ما هو أكثر تعقيدًا في صلب المحتوى، وعبر حقول من المعارف والثقافات، وإلى طرائق ومهارات ونتائج أشدّ تعقيدًا باعتبارهم من العاملين في هذا المجال مستقبلاً؟

القاعدة البحثية

• ما الدليل على فاعلية المواد مع المدى العريض لتنوّع الطلاب، بمَنْ فيهم الذين على مستوى الصف، أو دونه، أو أبعد منه؟

الأصالة

• إلى أيّ مدى يعكس محتوى المصدر ذلك الموجود في صميم المادة؟
• إلى أيّ مدى تعكس المهارات والنزعات تلك التي يستعملها المعلّمون المحترفون؟
• إلى أيّ مدى تعكس المنتوجات وعمليات التقويم تلك الموضوعة من قبل المدرِّسين في الميدان؟

الدقّة

• ما مدى صحّة المادة وثباتها؟
• إلى أيّ مدى تحوي المادة معلومات غير دقيقة، و/ أو أفكارًا ليست أصيلة للمادة العلمية؟

سهولة التناول

• هل يستطيع الطلاب قراءة هذه المادة واستيعابها؟
• هل مادة الموضوع مناسبة لتطوّر الطلاب؟
• إلى أيّ مدى تحترم هذه المواد جميع الثقافات والفئات المجتمعية؟
• إلى أيّ مدى يدعم تدرّج المحتوى مبادئ التعلّم والإدراك؟

الجاذبية

• هل سيجد طلابي هذه المادة جاذبة أو شائقة؟
• هل هناك ارتباطات متنوّعة وواقعية بين المحتوى وحياة طلابي؟
• إلى أيّ مدى يمكن لهذه المادة أن تثير دافعية طلابي؟

العملية

استعمال مهارات التفكير

• إلى أيّ مدى تتطلب المواد من الطلاب أن يُكوّنوا مفهومهم بذاتهم، أو ينجحوا في استيعاب المفاهيم والمبادئ والمهارات والميول الموجودة فيها بأنفسهم؟
• إلى أيّ مدى تتوافر فرص للطلاب لاستخدام قدراتهم في التحليل والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي؟

النتائج

القياس

• إلى أيّ مدى تتلاءم أدوات القياس التي تُستعمل قبل بدء الدراسة، وفي أثنائها، وبعدها مع المحتوى؟
• هل توجد مفاتيح إجابة وإرشادات للمعلّم؟

- هل تحوي أدوات القياس الإرشادات المتبعة عادة في مثلها، والمعايير الخاصة بالقياس والتقويم، والمعدلات التي تبيّن السقف الأعلى والمستوى الأدنى للتحصيل، بحيث تشمل الطلاب كافة في الفصل؟
- هل توجد مفاتيح إجابة وإرشادات للمعلّم؟

المنتوجات

- ما أساليب التعبير المفضّلة لدى طلابي؟
- إلى أيّ مدى تتنوّع المنتوجات والإنجازات لكي تُلبي طرائق التعبير لدى طلابي؟
- هل توجد إرشادات (وقواعد) وأدوات قياس تظهر أعلى سقف في التحصيل وأدناه، بحيث تُغطي قدرات الطلاب كافة في الفصل؟

خصائص أخرى

التنوّع

- ما الملامح الموجزة لتعلّم طلابي؟
- ما المواد المنهجية الأخرى التي يمكنني استخدامها في تدعيم هذا المصدر، وتلبية طرائق التعبير المفضّلة لدى طلابي؟
- ما المصادر البشرية التي يمكنني استعمالها (أو اختيارها)؟
- ما المصادر المطبوعة الأخرى المتوافرة التي يمكن استخدامها في تدعيم المصدر الذي نتناوله حاليًّا؟
- ما المصادر غير المطبوعة التي يمكن أن تدعم المصدر الحالي؟؟

سهولة الاستعمال

- هل الإرشادات واضحة للطلاب؟
- هل الصياغة (كتابة النص، والطباعة، والفراغات بين الكلمات والسطور مثلاً) يدعم التعلّم؟
- هل تعكس العناوين طريقة تنظيم المحتوى وتدعم التعلّم؟
- هل تُفصّل الصور والرسوم البيانية الأفكار الرئيسة، وتُشجِّع التفكير العميق فيها؟
- إلى أيّ مدى يتّصف توزيع الوقت بالواقعية؟
- ما نوع الملاحظات المعطاة للمعلّم بخصوص كيفية تحقيق المصدر؟ وما مدى دقّتها؟

المتانة

- هل الملف أو الغلاف مصنوع من مواد قوية؟
- ما نسبة أجزاء المادة القابلة للاستهلاك؟

التكلفة

- ما سعر الوحدة الواحدة؟
- هل السعر معقول بالنظر إلى متانة المصدر؟

المثال المُعدّل

بحث الأستاذ ماهوني

استشار الأستاذ ماهوني أولاً رئيسة دائرة العلوم في المدرسة الثانوية ومساعد مدير المنهاج، وطلب إليهما إثبات صحّة فهمه أهداف مادة العلوم للصف السادس، واكتشف أنّ جميع طلاب الصف السادس يتعلّمون وحدة واحدة من فروع العلوم الثلاثة: الحياة، والأرض، والطبيعة، وهي على الترتيب: جسم الإنسان، والمناخ وعناصره، والمختلط والمركّب.

بعد ذلك، أنعم النظر في محتوى كلّ وحدة للوقوف على المفاهيم والمبادئ والمهارات والتنظيمات التي تُبرزها. وقد أثار اهتمامه الوحدة الخاصة بعلم الأرض؛ لأنّه موضوع شديد التعقيد، ويمكن البناء عليه بطرائق عديدة. اعتقد الأستاذ ماهوني أن بوسعه إثراء الوحدة التقليدية لطلاب الصف السادس بسهولة، من حيث: (١) تناول التكنولوجيا الشائعة حاليًا التي يستخدمها الباحثون في الجوّ وظواهره بطريقة معمّقة. (٢) مساعدة الطلاب على استعمال الإنترنت لتتبع المعلومات الخاصة بالمناخ الأمريكي والعالمي وتدوينها، واستخلاص تنبّؤاتهم حوله، وذلك إزاء (أو بخلاف) ما يقوم بتعقبه طلاب الصف السادس النظامي، في الوحدة الخاصة بدراسة المناخ المحلي والإقليمي. (٣) مساعدة الطلاب على استكشاف وتجميع البحوث والمعلومات الشائعة عن تأثير التيارات المائية في المحيطات على المناخ العالمي.

كما تحدّث مع رئيسة الدائرة ومساعد المدير عن المفاهيم الرئيسة الكبرى التي يُسترشد بها في وحدة المناخ: الأنظمة، والأنماط، والأسباب والمُسبّبات، وقد اتّفقوا معًا على أنّ هناك ارتباطات عديدة وصحيحة بين هذه العلوم (مثل جسم الإنسان، أو البيولوجيا)، والجيولوجيا (علم طبقات الأرض)، والإيكولوجيا (علم يدرس العلاقات بين الكائنات الحيّة وبيئاتها، والصلات المتبادلة بينها وبين العلوم المتخصصة الأخرى (مثل: الأنظمة الحكومية، والنظم العددية) التي يمكن الاستفادة منها والبناء عليها في تدريس الطلاب ذوي المستويات المتقدّمة. لقد كان الأستاذ ماهوني سعيدًا، خاصة لوجود هذه العلاقات التي يمكن أن يُضمّنها هذه الوحدة للطلاب الموهوبين ضمن برنامجهم الدراسي؛ لأنّ الكثيرين منهم قادرون على التفكير المجرّد، كما أدرك أنّ بإمكانه بناء العديد من العلاقات الصادقة بين هذه العلوم إذا احتاج طلابه إلى ذلك.

وبعد أن وضع أفكاره حول محتوى هذه الوحدة في الموضع الصحيح، استعان الأستاذ ماهوني أولاً بالإنترنت للبحث عن مصادر لعلم الأرصاد الجوية، وعثر على أربعة كتب تبدو ملائمة جدًا، فاتّصل بعدّة مكتبات في المقاطعة، واكتشف أنّ لدى أصحابها ثلاثة من عناوين الكتب التي يبحث عنها. وباستخدامه القائمة المذكورة أعلاه في انتقاء مصادره، قرّر أنّ اثنين من هذه العناوين ملائمان؛ فهما يُركّزان على مفهوم المناخ كنظام، كما أنّ أسلوبهما سهل القراءة، ويشملان تيارات المياه في المحيطات وأثرها في المناخ، ويحويان صورًا عديدة ملوّنة، وجداول، ورسومًا بيانية، تشرح التيارات المائية وتحرّكاتها حول الكرة الأرضية. ومع أنه لم يُفلح في العثور على أبحاث حول فاعلية هذه الكتب في تحصيل الطلاب، فقد لاحظ أنّها كُتِبَتْ من قبل علماء لعاملين مبتدئين في الأرصاد الجوية. وبخلاف الكتب المدرسية المُقرّرة، فقد خلت هذه المصادر من أدوات قياس التعلّم. لم يُشكّل ذلك قلقًا لدى الأستاذ ماهوني، لأنّه يعلم ما يريده من طلابه دلالة على استيعابهم المحتوى. فقد طلب إليهم عمل سجل لتتبّع المناخ في مواقع مختلفة من الكرة الأرضية، ثمّ وضع تنبّؤاتهم – استنادًا إلى المعلومات التي جمعوها – لمقارنتها بالمعلومات الحقيقية للمناخ. إنّ هذا المشروع وغيره يستدعي من الطلاب التوصّل إلى العلاقات الموجودة بين الأسباب والنتائج، التي هي جزء مهمّ في نظام المناخ المحلّي.

قرّر الأستاذ ماهوني أنّ هذين الكتابين سيُشكّلان مصدرًا جيدًا لطلابه، وأنّهم سيتشاركون في استعمالهما. أمّا الكتاب الثالث – وهو مقرّر جامعي –، فمادته تقنية جدًّا بحيث يصعب على طلابه الإفادة منها، غير أنّه طلب من المدرسة هذه الكتب جميعها، وقرّر استعمال الكتاب الجامعي كمصدر له.

تصفّح الأستاذ ماهوني بعض المواقع على شبكة الإنترنت، واكتشف أنّ هناك مصادر عديدة في متناول الطلاب ودون أيّة تكلفة: مثل خرائط مناخ للعالم كلّه، ومعلومات حول درجات الحرارة، وكمية الأمطار، والأنهار المتدفّقة. وكذلك الخرائط التي تُظهر التيارات المائية في المحيطات، ودرجات الحرارة التي تُعدّل يوميًا. كما عثر على موقع آخر يُظهر صورًا حقيقية لدرجات حرارة التيارات المائية. أضف إلى ذلك، فقد اطلّع على الصحيفة التي تشترك فيها المدرسة. كما سَرّه وجود معلومات مُفصّلة عن الطقس فيها. وقد تبيّن أنّ لديه مصادر أكثر ممّا هو مطلوب ومُتوقّع للوحدة الدراسية الخاصة بالموهوبين. وإذا اتّسع وقته، فإنّه سيحاول التعرّف إلى اثنين من علماء الأرصاد الجوية من جامعات حكومية مجاورة؛ ليسألهما إذا كانا مستعدين لزيارة الطلاب، أو استضافتهم في رحلة مدرسية لمحطّتهما الجوّية.

خطّة استراتيجية للحصول على مصادر

الهدف: اختيار مصادر تعلّمية لوحدة مُصمّمة لتعليم الطلاب الموهوبين.

الدليل: قائمة مصادر متنوّعة، مساندة، ملائمة لإحدى الوحدات الدراسية والطلاب المستهدفين.

المهام: خطوات اختيار المصادر التعلّمية:

١. حدّد الحقائق والمفاهيم والمبادئ والمهارات والميول الخاصة بالوحدة الصفية التي سيشملها التوسّع.

٢. تفحّص المستويات المحلية وتلك الموجودة في الولاية والدولة، المتصلة بالموضوع من أجل اكتشاف:

أ. ما الذي جرى تغطيته؟

ب. ما الذي سيُغطى فيما بعد أو لاحقًا؟

٣. مراعيًا هذه المقاييس، فكّر في الطرائق العديدة المتنوّعة التي يمكن استخدامها في تعديل أو توسيع الوحدة الدراسية الصفية الاعتيادية لتلائم الحاجات التعلّمية للطلاب الموهوبين. يمكن لهذه الوحدة أن تحوي مادة أكثر تعقيدًا في جوهرها، وتُركّز على أعلى المهارات المنهجية مستوى، وأن تربط التعلّم بحقول معرفية أخرى، و/أو تركّز على الصلة أو الرابطة الشخصية بين المحتوى وميول الطلاب الحالية وأهدافهم.

٤. راعِ اللمحات المختصرة لتعلّم هؤلاء الطلاب.

٥. طوّر مجموعة أولية من المصادر، وكذلك أهداف المنهاج واللمحات المختصرة لتعلّم الطلاب. تشمل القائمة الأولية من هذه المصادر: الكتب الموجودة في حوزة الفرد، وفي مخزن الكتب، وتلك المُشتراة من أكشاك الباعة في معارض الكتب، ومكتبة المدرسة، والمكتبة العامة، والإنترنت، وغير ذلك.

٦. باستعمال الإطار أعلاه، قلّص حجم القائمة الأولية، ثمّ ضَعْها في مجموعة صغيرة من المصادر المتنوّعة التي تتناول المفاهيم والقواعد الموجودة في الوحدة، وكذلك حاجات

التلاميذ التعلّمية.

٧. استخدم المصادر في تعليم الطلاب، واجمع ما حصلوا عليه من خلال التغذية الراجعة بخصوص نوع كلّ مصدر منها وتأثيره، ثمّ عدّل وفقًا لذلك.

جدول (١١:٢): إطار عمل لاختيار مصادر مناسبة عالية الجودة.

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="3">اسم المصدر:
الناشر:
السنة:
سعر الوحدة الواحدة:</td><td>مميّزات الطلاب المستهدفين الجديرة بالملاحظة، مثل: العمر، والمستوى القرائي، والقدرات الأكاديمية، والمعرفة السابقة، والاهتمامات، وأساليب التعلّم المُفضّلة، وطرائق التعبير المُفضّلة، وبعض المجالات التي بحاجة إلى معالجة أو تصحيح.</td></tr>
<tr><td rowspan="14">مميّزات مصادر المنهاج ذات الجودة العالية</td><td rowspan="7">المحتوى</td><td>الاتّساق</td><td>ملاحظات:</td></tr>
<tr><td>العمق</td><td></td></tr>
<tr><td>القاعدة البحثية</td><td></td></tr>
<tr><td>الأصالة</td><td></td></tr>
<tr><td>الدقّة</td><td></td></tr>
<tr><td>سهولة التناول</td><td></td></tr>
<tr><td>الجاذبية</td><td></td></tr>
<tr><td>العملية</td><td>استعمال مهارات التفكير عالية المستوى</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">المنتوجات</td><td>القياس</td><td></td></tr>
<tr><td>النتائج</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="4">مميّزات أخرى</td><td>التنوّع</td><td></td></tr>
<tr><td>سهولة الاستعمال</td><td></td></tr>
<tr><td>المتانة</td><td></td></tr>
<tr><td>التكلفة</td><td></td></tr>
</table>

نصيحة للممارس المنفرد

من المستحيل على المدّرس المنفرد أن يضمن مراعاة الحاجات التعلّمية للطلاب الموهوبين والنابغين فيما يخصّ أهداف مجالات المحتوى واكتسابهم المواد المنهجية من الروضة حتى الصف الثاني عشر، في مدّة زمنية قصيرة نسبيًا. ولجعل هذه المهمة سهلة التناول، على المعلّم المنفرد التطوّع للجلوس مع اللجان التي تُقرّر وتُحدّد الكتب الدراسية في المقاطعة، وتلك التي تُنقّح المنهاج. وفي كثير من المقاطعات، تخضع كلّ مادة علمية للمراجعة كلّ خمس سنوات أو نحو ذلك. فمثلاً، لقد روجع المنهاج العلمي والمواد العلمية المتصلة به عام ٢٠٠٤، كما روجعت الدراسات الاجتماعية وما رافقها من مواد منهجية عام ٢٠٠٥، وهكذا حتى تُراجع مجالات المحتوى جميعها.

وبجلوسه مع هذه اللجان، يكون المعلّم المنفرد قد أفاد في نواح ثلاث مهمة، هي: (١) تعرّف المعلّم إلى زملائه في المهنة في النظام كلّه. (٢) تقديمه خبرة (أو معرفة) بالحاجات التعلّمية للطلاب الموهوبين لدى دراسة المجموعة الأهداف الموضوعة للمجالات المعرفية ومواد المنهاج. وبذلك يتأكّد من مراعاة حاجات هؤلاء الطلاب في الصفوف النظامية. (٣) الإسهام في نشر خبرات معلّم الموهوبين وجهوده مدّة من الزمن؛ ممّا يجعل العبء سهلاً.

هناك استراتيجية أخرى للمعلّم المنفرد، تتمثّل في العمل التعاوني مع المكتبيين في المقاطعة والمكتبات العامة؛ لتقويم مدى كفاية المصادر المدرسية والمصادر العامة في توسيع مناهج الطلاب الموهوبين والنابغين؛ إذ تساعد المشاركة على توفير مصادر متنوّعة ومثيرة للتحدي في موضوعات كثيرًا ما تُدرّس من قِبل المعلّمين في المدارس النظامية ومدارس الموهوبين.

MUST-READ RESOURCES

Purcell. J. H., Burns. D. E, Tomlinson. C. A.. Imbeau. M. B.. & Martin. J. L. (2002). Bridging the gap: A tool and technique to analyze and evaluate gifted education curricular units. Gifted Child Quarterly, 46(4), 306-321.

Renzulli. J. S. (1994). Schools for talent development: A practical guide to total school improvement. Mansfield. CT: Creative Learning Press.

VanTassel-Baska, J., & Little, C. A. (2003). Content-based curriculum. Waco. TX: Prufrock Press.

REFERENCES

Bransford. J. D.. Brown. A. L.. & Cocking. R. R. (1999). How people learn: Brain, mind, experience, and school Washington. DC: National Academy Press.

Burns, D. E. (199 3). A six-phase model for the explicit teaching of flunking skills. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Kaplan, S. N. (1974). Providing programs for the gifted and talented: A handbook. Ventura, CA: Office of the Ventura County Superintendent of Schools.

Maker, C. J. (1982). Curriculum development for the gifted. RockviHe, MD: Aspen.

Marzano, R. J. Pickering, D. J., & Polluck. J. E. (2001). Classroom instruction that works: Research-based strategics for increasing students' achievement. Alexandria. VA: ASCD.

National Research Council. (2004). On evaluating curricular effectiveness: Judging the quality of K-12 mathematics evaluations. Retrieved June 2, 2004. from http://www.nap.edu/books/0309092426/html

Taba, H. (1962). Curriculum development: Theory and practice. New York: Harcourt, Brace and World.

VanTassel-Baska. J & Little, C. A. (Eds.). (2003). Content-based curriculum for high-ability learners. Waco. TX: Prufrock Press.

Viadaro, D. (1997, April 2). Surprise! Analyses link curriculum, TIMSS scores. Education Week. p. 6.

١٣

إدارة مبادرة للاتصال في برنامج تربية الموهوبين

• كيلي هيدريك Kelly A. Hedrick

"حاول أولاً أنْ تَفْهمَ، ثمّ بعدئذٍ أنْ تُفْهِم".

– ستيفن كوفي، مؤلف أمريكي.

مقولة ستيفن كوفي الرائعة، وكتابه " العادات السبع للأشخاص الفاعلين" (The Seven Habits of Highly Effective People) (Covey, 1990) تُذكّرنا بالدور الفاعل الذي تلعبه الاتصالات في عالمنا المحكوم من قبل وسائل الإعلام. سيجادل كثيرون قائلين إنّ المعلّمين، بمَنْ فيهم أولئك العاملون في برامج تربية الموهوبين، مشغولون– بصورة أو بأخرى– بأنواع من التواصل لأكثر من (٧٠٪) من أوقات يقظتهم. فليس مستغربًا إذن، أنّ الأكثرية الساحقة من الكفاءات المصمّمة لقياس كفاءة المعلّم، تحوي معيارًا لقياس قدرة المعلّم على التواصل مع جمهور واسع التنوّع من الناخبين (Danielson, 1996).

يتناول هذا الفصل جانبًا مهمًا من جوانب تخطيط برامج تربية الموهوبين: الاتصالات ودورها في المشروع التربوي. وفي هذا الزمن المعنيّ بالمساءلة والمشاركة في اتخاذ القرارات، فإنّ طبيعة الاتصالات ووضوحها تُمثّل أحد العناصر الرئيسة التي تحكم نوعيّة البرامج والخدمات المقدّمة لطلابنا واستمرارها كذلك. وبوجود إعلام واضح حول غايات البرنامج وإنجازاته، وحاجاته، وكذلك أنشطة الطلاب، يحصل الناخبون على المعلومات التي يحتاجون إليها لكي يدافعوا عن الخدمات التي تُقدّمها برامج الموهوبين، والطلاب الذين يستفيدون منها.

يتضمّن هذا الفصل معلومات عن الأنواع المختلفة من المستفيدين في هذا الميدان، كما يستكشف وسائل متنوّعة من التواصل التي يمكن استعمالها لتلبية احتياجاتهم بكفاءة وفاعلية. يتّسق هذا الفصل اتّساقًا وثيقًا مع إيضاح غايات برنامج تربية الموهوبين (الفصل السادس)، وإنشاء ميزانية شاملة لبرامج تربية الموهوبين وخدماتهم (الفصل العاشر)، وتطوير خطّة لتقويم برنامج تربية الموهوبين (الفصل الخامس عشر).

إنّ هذه الفصول جميعها معنيّة بجوانب من البرنامج والخدمات التي يجب إيصالها إلى المستفيدين بوضوح. وبما أنّ تأييد البرنامج مبني على الإعلام الفاعل، فإنّ هناك أيضًا صلة طبيعية بين هذا الفصل

والفصل الثامن عشر "التخطيط لحملة دفاع"، وكذلك بينه وبين الملحق (أ) "تشكيل لجان استشارية خاصة ببرنامج تربية الموهوبين".

التعريف

الاتصالات هي الوسيلة التي تُنقل بها المعلومات من شخص إلى آخر. والمبادرة الإعلامية في تربية الموهوبين هي خطّة للمشاركة في المعلومات فيما يخصّ جوانب البرامج والخدمات جميعها ومجموعات الناخبين، بمَنْ فيهم الطلاب، والآباء، ومعلّمو الصفوف النظامية، والإداريون، والعاملون في المكتب الرئيس، وأعضاء مجلس التربية، والعاملون في دائرة التربية الحكومية. ويتطلّب ذلك وسائل عديدة متنوّعة للاتصال الفاعل لتلبية الحاجات التي تنفرد بها كلّ مجموعة من الناخبين.

الأساس المنطقي

الاتصال الفاعل ضروري لنجاح المعلّمين العاملين في برامج تربية الموهوبين وخدماتهم. ويؤكّد اتّساع قاعدة الأبحاث المتعلقة بمهارات الاتصال وعملياته، ازدياد أهمية الإعلام كعنصر في المنظمات الفاعلة المنتجة. كما أنّ إدخال معايير الأداء في شهادات تدريس المعلّمين وتراخيصهم يُثبت أهمية الاتصالات في مهنة التعليم. وفي الحقيقة، لا يستطيع المعلّمون أن يكونوا فاعلين إلاّ إذ كانوا قادرين على التواصل بوضوح مع طلابهم، وزملائهم، وغيرهم من المستفيدين. وليس مستغربًا أنّ ما يُكتب حديثًا عن فاعلية المعلّم يُعطي أولوية للاتصال بصفته مهارة مهمة جدًا للمعلّمين الناجحين (Danielson, 1996; Stronge, 2002).

إنّ مبادرة الاتصالات الفاعلة بشأن الخدمات المقدّمة في برنامج تربية الموهوبين، يجب أن:

- تُقرّر الحاجة إلى الخدمات وفائدتها للطلاب ذوي القدرات الفائقة.
- تُخطّط للمستقبل.
- تتّسق مع أهداف البرنامج وخططه طويلة الأجل.
- تضمن وضوح جميع جوانب برامج تربية الموهوبين.
- تجذب الانتباه في عالم مُثْقل بالمعلومات.
- تحول دون تكوين مفاهيم مغلوطة.
- تبني الثقة والانفتاح.
- تدعو إلى التعاون وتدعمه.
- تضع الآليات لإعطاء المعلومات واستقبالها من المستفيدين كافة.
- تُعزّز مُلكية البرنامج.
- تُوفّر قاعدة لفهم إضافات أو تغييرات في البرنامج وقبولها.
- تُؤكّد العدالة والإنصاف.
- تُعزّز التأييد والمساندة.

المبادئ الإرشادية

هناك مجموعات كثيرة من الأفراد تتصف بتفهّم حاجات تربية الموهوبين، كما تُؤثّر معرفتهم وفهمهم المبادرات المتعلقة بالبرنامج تأثيرًا واضحًا في تأييد البرنامج مثل: الطلاب، والمعلّمين، ومديري المبنى، والعاملين في المكتب الرئيس، وأعضاء مجلس التربية، وآباء الطلاب الموهوبين، والمواطنين، والعاملين في دائرة التربية الحكومية.

يجب استخدام وسائط اتصال متنوّعة في تربية الموهوبين لجعل الاتصال فاعلاً مع المجموعات المختلفة من الناخبين. وممّا يُعزّز من فاعلية العملية إجراء مراجعة مستمرة لمجموعات التصاميم أو أشكال الاتصال في الاستجابة للمتغيّرات؛ كالتقنيات.

- تتأثر أنواع الاتصالات كلّها بالجوّ السياسي. لذا، فمن المهم جدًا تفهّم القيادة السياسية والثقافة الموجودة في المدرسة ومجتمعها؛ للتواصل مع مجموعات الناخبين بفاعلية.
- إنّ اتّساق تربية الموهوبين مع وسائط الاتصال الأخرى في المنطقة يُسّهل الاتصال الفاعل بالناخبين، حين يكون ذلك مناسبًا.
- الاتصال الفاعل سريع الاستجابة، ويقوم على قاعدة من التحليل الدقيق لحاجات مجموعة الناخبين.
- الاتصال الفاعل يجعل الوسائط والمحتوى متّسقة بدقّة مع الحاجات المحدّدة لمجموعة الناخبين.
- الاتصال الفاعل يُشجّع الحوار مع مجموعات الناخبين.
- الاتصال الفاعل يتوقّع حدوث أخطاء مفاهيمية. ولذلك، يجب أن يُقدّم معلومات ضرورية وكافية لتجنّب حدوث تشويش أو سوء فهم.
- الاتصال الفاعل حسّاس ومفيد ومناسب، ويتّسم بالاحترام.
- الاتصال الفاعل واضح، ودقيق، ويفي بالغرض.
- الاتصال الفاعل يعكس الاستعمال اللغوي الصحيح والمصطلحات القواعدية.

وسائط الاتصال الشائعة في تربية الموهوبين

مع الطلاب

- مقدّمة البرنامج، التي تعمل كجسر بين بيئة التربية النظامية وتوقّعاتها، وتلك الموجودة في برنامج الموهوبين.
- روايات المعلّمين في وصف أعمال الطلاب وإنجازاتهم.
- حقائب علمية طُوّرت بمشاركة الطلاب.
- جلسات التأييد لأفراد و / أو جماعات صغيرة قبل اليوم المدرسي، وبعده، وفي أثناء فترة الغداء.

بطاقة تقرير إخبارية

- تخطيط برنامج الطلاب الدراسي وتحديثه بانتظام؛ لتوفير فرصة لوضع الأهداف، واستكشاف

فرص جديدة.

- تحديث الإضاءات المختصرة لتعلّم الطلاب وقوائم اهتماماتهم بانتظام وبمشاركة الطلاب.
- نشرة البرنامج التي تُبرز الفرص الممنوحة للطلاب والشخص المسؤول عن المعلومات الخاصة بذلك (أو مصدر المعلومات).
- تقييمات الطلاب لفاعلية البرنامج، ووحداته، وفرص الدراسة المعيّنة عبر إجراء مسوحات، ومقابلات، أو عن طريق مجموعات التركيز، ومقابلات التخرّج.
- نتائج القياس المصمّمة لإعطاء تغذية راجعة لنموّ الطلاب.
- مواقع على شبكة الإنترنت على مستوى المقاطعة والمدرسة.
- رسائل ونشرات إخبارية على مستوى المقاطعة والمدرسة.

مع الآباء

- نشرات إعلامية مطلع كلّ سنة دراسية، تُرسل إلى المنازل كلّها في دائرة المدارس، يوصف فيها برنامج الموهوبين، والإجراءات المتبعة في تعرّف هوية الطلاب، وتوفير مصادر المعلومات.
- رسائل بريدية مباشرة مُرسلة إلى المنازل، تُعلن عن مبادرات البرنامج، واجتماعات الآباء، واجتماعات للتأييد.
- رفّ كتب للآباء يحوي مصادر في تربية الموهوبين في كلّ موقع مدرسة.
- رُزْمة إرشادية للآباء مُصمّمة لمساعدة الآباء على فهم ما يُقدّمه قسم خدمات الموهوبين، فضلاً عن مساعدتهم أبناءهم.
- نشرات عن البرنامج للآباء، تعطي ملخّصًا لمبادرات البرنامج وخدماته، وكذلك نشرات عن مجالات محدّدة، مثل: إجراءات لتعرّف الهوية، وفرص للإثراء، ومنهاج الموهوبين.
- إجراءات التعرّف، وتشمل: تعرّف الهوية، أو التعرّف إلى الموهوبين، وعمليات تعرّف المرجع، والاختيار، وتعيين الصف الدراسي، والتشويق بأشكال متنوّعة.
- تقييم البرنامج عن طريق مقابلات، ومسوحات، ومقابلات عند التخرّج ، و / أو جماعات التركيز.
- مؤتمرات يقودها الطلاب، وحقائب للدراسات والمراجعات.
- نشرات إخبارية على مستوى القسم والمدرسة.
- اجتماعات للآباء في مجالات معينة تهمهم، مثل: القضايا الاجتماعية والعاطفية، والتخطيط لدخول الجامعة، والانتقال من المدرسة الابتدائية إلى المتوسطة، ومن المتوسطة إلى الثانوية، والمخيمات الصيفية.
- عروض فيديو لموضوعات متنوّعة تهمّ الآباء، مثل: القضايا الاجتماعية والعاطفية، والتحصيل المتدني، والطالبات الموهوبات، والمتعلّمون ثنائيو التميّز، والتمايز.
- مواقع على شبكة الإنترنت على مستوى المقاطعة والمدرسة.
- نشرات تُعلن عن مؤتمرات في تربية الموهوبين مع فرص للآباء، ومصادر لهم، مثل: الكتب، والمقالات، وورشات العمل.
- اتصالات عبر البريد الإلكتروني (E-mail).

مع معلمي الصفوف

- نظرة عامة على البرنامج بوساطة كتيّبات، وورشات عمل، ونشرات، وأقراص فيديو، ونشرات إخبارية.
- نشرات تصف مجالات البرنامج، مثل: إجراءات الفرز، وتعرّف الهوية، وغايات البرنامج، ومبادرات البرنامج، وطرائق إشراك المدرِّسين في ذلك.
- عروض مختصرة (من ١٢ - ١٥ دقيقة) في اجتماعات الهيئة التدريسية لمجال واحد في البرنامج أو المبادرة.
- دليل يصف الإجراءات المتعلقة بتعرّف الهوية، ويشمل معلومات محدّدة عن إحالات المعلّم، وتوصياته.
- لمحات مختصرة لتعلّم الطلاب بأشكال متنوّعة.
- وحدات منهاجية ودروس تشمل اقتراحات محدّدة لتمايز الموهوبين (الوحدات مُصمّمة كأدوات تعليمية تُوضّح كيفية وضع الغايات والأهداف موضع التنفيذ).
- نشرات إخبارية للمعلّم تُفصّل مجالات البرنامج العاملة، وتُبرز دور معلّمي الصفوف في النشرة.
- نشرات إعلامية عن محتوى المواد الدراسية في تربية الموهوبين، ومؤتمرات تشمل التركيز على تربية الموهوبين.
- صور للطلاب، والآباء، والمعلّمين وهم منهمكون في مجالات البرنامج التي تتم المشاركة فيها بوساطة فيديو، وعروض شفافيات (شرائح) ، وورشات عمل للمعلّمين، ونشرات إخبارية وإعلامية.
- جلسات مشتركة، وورشات عمل تدريبية مع مختصين بتربية الموهوبين.
- إجراء مسوحات لجمع معلومات عمّا قام به المعلّمون في مجالات البرنامج المختلفة.
- الحصول على تغذية راجعة حول أثر ما قام به المعلّمون، وبيان أثر التدريب.
- اتصالات عبر البريد الإلكتروني (E-mail).

مع الإداريين

- كتيب إعلامي يعطي نظرة عامة عن البرنامج، وغايات المنهاج وأهدافه، وإجراءات تعرّف هوية الطلاب الموهوبين. كما يتضمن مواعيد مناسبة للتأهّل لدخول البرنامج، ووصف دور الإداري في تنفيذ البرنامج، والمرجع الإعلامي للمعلومات من العاملين في المكتب الرئيس.
- تقييم البرنامج من خلال المقابلات، والمسوحات، و / أو مجموعات التركيز.
- اتصالات عبر البريد الإلكتروني (E-mail).
- وثائق ميزانية البرنامج.
- تقارير مجلس التربية، بما فيها وثائق الميزانية.
- تقديم عروض في اجتماعات الإداريين، تشمل تحديث غايات البرنامج، والوضع الحالي لمبادرات البرنامج القائمة والمرتقبة، ونواحي القوة في البرنامج، وتلك التي بحاجة إلى تحسين.
- عروض بوسائل متعدّدة ووسائط مرئية (فيديو) حول مجالات البرنامج المتاحة لاستعمال الإداريين في مدارسهم.

مع أعضاء مجلس التربية

- تحديث البرنامج من خلال المذكرات والبريد الإلكتروني.
- نظرة عامة على البرنامج بصورة نشرة.
- تقارير عن تقييم البرنامج.
- تقارير سنوية عن موازنة البرنامج.
- تقارير مجلس التربية.
- دليل يصف المجالات المهمة، مثل: نموذج البرنامج، وإجراءات تعرّف الهوية، وخطط قصيرة وطويلة الأجل للبرنامج، ونموذج أو نماذج لمناهج استُعملت، وغايات المنهاج وأهدافه، وقائمة بمصادر البرنامج، ومتطلبات تأهيل معلّمي الموهوبين، وقائمة بأسماء أعضاء الهيئة التدريسية للموهوبين، ومعلومات المراسلة، ومواعيد اجتماعات الفريق الخاص بتربية الموهوبين على مستوى المقاطعة (إذا كان ذلك ملائمًا).
- موقع على شبكة الإنترنت.

مع وسائل الإعلام

- نظرة عامة على البرنامج على نحو موجز مكتوب.
- مخطّط مختصر ومكتوب لأحداث مهمة، تشمل المرجع الإعلامي لكلّ حدث.
- نشرة إخبارية للبرنامج، مع فقرة تلخيصية لمجالات البرنامج كلّها والمبادرات الحالية.
- مقابلات.
- إعداد خطاب مختصر لمجالات البرنامج كلّها.
- أرقام وجداول تحوي معلومات ذات صلة بالموضوع.
- اتصال منتظم بمراسلي التربية في الوسائل المطبوعة، ومُعدّي البرامج ومُقدّميها في المذياع والمحطات التلفازية؛ لبناء ألفة وتواصل مفتوح.
- مواد صحفية معدّة للنشر.
- مقالات إخبارية تتضمن تحديثات لمجالات البرنامج التي طرأ عليها تغيير.

سمات مبادرات الاتصال عالية الجودة في برنامج تربية الموهوبين

يجب على القادة التربويين دراسة ستة عوامل لتضمينان وجود تواصل فاعل بين برنامج تربية الموهوبين والأشخاص المهمين المستفيدين من هذا المشروع. وفيما يأتي أسئلة إرشادية لكلّ مجال مهم.

تحليل المستفيدين

- هل حُدّدت هوية مجموعات الناخبين كلّها (مثل: الطلاب، والآباء، والمعلّمين، ومديري المباني، والعاملِين في المكتب الرئيس، وأعضاء مجلس التربية، وموظفي وزارة التربية في الولاية (الأمريكية)؟
- هل جرى تحليل الحاجات الإعلامية لكلّ مجموعة وتعرّفها؟

- هل جرى الكشف عن المفاهيم الخطأ التي تحملها كلّ مجموعة وتعرّفها؟

وسائط الاتصال

- هل حُدّدت وسائط الاتصال الفاعلة الكفؤة لكلّ مجموعة (مثل: عرض بوساطة برامج حاسوبية (Power Point)، وكتيب البرنامج، وورشة العمل، والدليل المنشور، والصحيفة الإخبارية، وموقع على الإنترنت، وبرامج الطلاب الدراسية، والبريد الإلكتروني (E-mail)؟
- هل تتّسق الوسائط مع غرض الاتصال ومحتواه؟
- هل تحوي الوسائط آلية لتقديم المعلومات والتغذية الراجعة للناخبين؟

محتوى الاتصال

- هل نُظّم المحتوى على نحو فاعل لكلّ مجموعة؟
- هل نُظّم المحتوى (مثل: مشروع البرنامج أو المبادرة، وتقويم البرنامج، وميزانية البرنامج، وخطة المنهاج، وغايات المنهاج وأهدافه، وإرشادات تعرّف الموهوبين) من أجل تحقيق الكفاءة؟

مفيد وذو مغزى

- إلى أيّ مدى تناسب المعلومات المعطاة جمهور المستمعين أو المشاهدين؟
- هل كمية المعلومات المعطاة للناخبين في أيّ وقت معقولة؛ أيّ، غير ناقصة، ولا غامرة؟

التوقيت المناسب

- هل تكرار الاتصال معقول لمجموعة الناخبين؟
- إلى أيّ مدى يكون توقيت الاتصال مناسبًا لكلّ مجموعة من الناخبين على ضوء حاجات كلّ منها ومسئولياتها؟

الوضوح

- هل الاتصال المكتوب دقيق، وواضح، وصحيح؟
- هل يعكس الاتصال المكتوب الاستعمال اللغوي الصحيح وقواعد اللغة السليمة؟
- هل الاتصال المسموع واضح وصحيح؟
- هل جميع الاتصالات حيادية؛ أيّ، غير منحازة لرأي ما؟

مثال يحتاج إلى تعديل

سالي موران (Sally Moran)، معلّمة في برنامج تربية الموهوبين والمميّزين، وهي تُشرف على الخدمات المقدّمة للطلاب الموهوبين في الصفوف (٦-٨)، في المدرسة المتوسطة بهاريسون Harrison Middle)

(School. تتواصل سالي مع طالباتها بانتظام عبر البريد الإلكتروني، وإعلانات في النشرات اليومية. كما تُرسل نشرة إخبارية إلى المعلّمين والآباء مرّتين في السنة. وحين يُقوّم برنامجها وخدماتها مرّة كلّ سنتين، تُرسل نسخًا من التقويم إلى الإداريين في المدرسة، وأعضاء مجلس التربية.

قياس المثال

هذا المثال ضعيف في مجالات عدّة؛ إذ لا يُستخدم فيه وسائل اتصالات متنوّعة. كما أنّ الإعلانات اليومية قد لا تكون الوسيلة لتوليد الاهتمام بأنشطة الطلاب والإقبال عليها. أضف إلى ذلك، فإنّ النشرات الإخبارية للآباء قد لا تكون متكرّرة على نحو يُوفّر لهم معلومات - في الوقت المناسب - عن الخدمات التربوية المقدّمة لأبنائهم. وأخيرًا، يفتقر هذا المثال إلى قلّة التقويمات التي عُمِلَتْ لتعرّف الحاجات الإعلامية لثلاث مجموعات من الناخبين: المعلّمين النظاميين في التربية، والإداريين، وأعضاء مجلس التربية (تحليل المستفيدين). إنّ هذه المجموعات بحاجة إلى معلومات أكثر وأنواع مختلفة من المعلومات ممّا هو متوافر في النشرات الإخبارية، وفي تقويم البرنامج الذي يُعَدّ كلّ سنتين مرّة واحدة.

المثال المُعدّل

أدركت سالي موران أنّها بحاجة إلى الاتصال بانتظام مع مجموعات الناخبين كافة. وفي الوقت نفسه، أدركت أنّ عملها مع الطالبات قد استغرق جُلّ وقتها. وللإبقاء على وقت كافٍ للعمل مع طالبتها، كان عليها أن تعيد تنظيم جهودها في الاتصال.

ولزيادة فاعلية مبادراتها الإعلامية وكفاءتها، التقت بمجموعات صغيرة من الطالبات، والآباء، والمعلّمين، والإداريين لكي تكتشف طبيعة المعلومات التي يريدون، وأكثر وسائل الاتصال فاعلية، والتكرار الإعلامي الذي يطلبون. وبينما كانت تتحدّث مع المجموعات المختلفة، حاولت استنتاج المعرفة الخلفية لكلّ مجموعة بشأن الموهبة عامّة، والتنوّع في برامج تربية الموهوبين، والخدمات الممنوحة لطلاب مدرسة "هاريسون" خاصّة.

ولمّا جمعت ملاحظاتها من الاجتماعات، قرّرت استعمال جدول (١٢:١) لمساعدتها على تصوّر احتياجات المستفيدين للإعلام وتنظيمها. فوضعت علامة (X) تحت أكثر وسائل الاتصال تأثيرًا لكلّ مجموعة من الناخبين. عندئذ، تحرّكت عبر أعلى جدول نحو الأعمدة الموجودة جهة اليمين التي تضم أسماء الأشهر. ولكلّ مجموعةٍ من الناخبين، وضعت علامة (X) في الأشهر التي يحتاجون فيها إلى بعض أشكال الاتصال.

ولمّا رأت معلوماتها منشورة على جدول، قرّرت استغلال موقع المقاطعة على شبكة الإنترنت لتعزيز سهولة الوصول إلى هذه المعلومات. وبمساعدة مُنسّق الموقع الإلكتروني للمقاطعة، أنشأت صفحة على شبكة الإنترنت. كما أنشأت رابطًا مع كلّ مجموعة منَ الناخبين، وضعت فيه النشرات الإخبارية الملائمة، ومقتطفات من الفيديو، وملخّصًا للبرنامج، والنشرات والتقارير وما شابه، فضلاً عن إضافة رابط لحساب بريدها الإلكتروني لكي يتمكّن الناخبون من الاتصال بها عبر هذا البريد.

أعلمت سالي طالباتها بصفحتها على شبكة الإنترنت، وأرسلت منشورًا إعلاميًا بوساطة البريد المعتاد

إلى بيتها، وأعلنت ذلك على لوحة الإعلانات على مدخل المدرسة، وعبر الإعلانات الصباحية. وقد شُجِّع أولياء الأمور والطلاب على التوقيع فيما يخّص الانضمام إلى مجموعة المراسلة ليتسنى لهم تلقي إشعارات بالتحديثات الشهرية التي تطرأ على الصفحة.

وباستغلال التقنيات الموجودة، تمكّنت سالي من توفير اتصالات أكثر فاعلية ومناسبة لمجموعة واسعة ومنظمة من الناخبين. وبالإضافة إلى ذلك، فإنّ كفاءة الأساليب التي اتبعتها في الإعلام وفّرت لها وقتًا لعقد اجتماعات مباشرة لبحث أمور أكثر تعقيدًا أو حساسية مع الطالبات، والآباء، والمعلّمين، والإداريين، وأعضاء مجلس التربية.

خطّة استراتيجية لتطوير مبادرات الاتصال في برنامج تربية الموهوبين أو تعزيزها

الهدف: إنشاء أو تعزيز مبادرة إعلامية لدعم برامج تربية الموهوبين.

الدليل: حقيبة تحوي وسائط اتصال متنوّعة، أُنشئت لتشمل جميع الجهات المعنيّة بتربية الموهوبين.

المهام: إنشاء أو تعديل مبادرة إعلامية:

- حدّد المجموعات الانتخابية المخدومة حاليًا، وتلك التي بحاجة إلى أن تُضاف إلى عملية الاتصال.
- حلّل الحاجات الإعلامية الحالية لكلّ مجموعة، مُحدِّدًا تلك التي قُدِّمت، والتي لم تُقدّم بعد.
- اجمع المعلومات اللازمة لتلبية حاجات كلّ جماعة من المنتفعين.
- استهدف أكثر وسائط الاتصال ملاءمة وفاعلية لكلّ مجموعة انتخابية، مُحدِّدًا الوسائط الواجب إضافتها أو شطبها.
- طوّر برنامجًا قصير الأجل وآخر طويل الأجل لإيصال معلومات شاملة إلى كلّ مجموعة من الناخبين.
- ضع خطّة لتقويم فاعلية المبادرة الإعلامية، ثمّ طبّقها.

الجدول الزمني:

سبتمبر

- اعقد اجتماعًا لفريق عمل المقاطعة (District Task Force) حول برنامج تربية الموهوبين (انظر الملحق (أ) بخصوص تأسيس لجنة استشارية)، وتأكّد من حضور ممثلين عن كلّ مجموعة من الناخبين إذا أمكن (مثل: معلّمة في تربية الموهوبين، معلّمة صف، مديري المبنى، العاملين في المكتب الرئيس، عضو من مجلس التربية، والد/ة، طالب، مواطن). وفي دائرة مدرسية عريضة، يجب عقد أكثر من اجتماع لفرق العمل في برنامج تربية الموهوبين في مواقع مختلفة عديدة من أنحاء المنطقة كلّها؛ لكي تفسح المجال للآباء، والطلاب، والمعلمين، والإداريين، والمواطنين لتقديم آرائهم.
- مُستعملاً المعلومات التي أدخلها عضو فريق العمل: (أ) ضع قائمة بحاجات كلّ مجموعة

من المجموعات التأسيسية للمعلومات. (ب) استهدف أكثر وسائط الاتصال فاعلية لكلّ مجموعة. (ج) حدّد مكان وجود المعلومات التي يحتاجون إليها، أو التي أُدخلت. (د) قَدّر عدد المرّات التي قد يجري فيها الاتصال. وفيما يخصّ مقاطعة مدرسية واسعة، يجب مراجعة توصيات فريق العمل من قبل قيادة المقاطعة؛ لكي تضمن المساندة من الدوائر الإدارية المختلفة، بما فيها الإدارة المحلية.

- كلّف أعضاء فريق العمل كافة إشراك زملائهم في الحصول على التغذية الراجعة والاقتراحات المقدّمة. أمّا إذا كانت المقاطعة كبيرة، فقد يكون ضروريًا إرسال المعلومات عبر موقع إلكتروني بحيث يشمل المقاطعة كلّها، والطلب إلى الأخصائيين في تربية الموهوبين، عقد اجتماعات في مدارسهم، وتطوير مسح للمشاركة في المعلومات، وجمع ما حصلت عليه من معلومات.

أكتوبر

- راجع المعلومات والاقتراحات التي جُمعت من التغذية الراجعة، ومن مجموعات المستفيدين كلّها.
- عدّل بناءً على ذلك.
- طوّر خطّة قصيرة الأمد وأخرى طويلة الأمد لإدخالهما - على مراحل- في المبادرة الإعلامية لكلّ مجموعة من المستفيدين.
- ضع خطّة عمل على مراحل متتالية.

نوفمبر

- أَشرك المستفيدين كافة في الخطّة المعدّلة.
- ابدأ بالتنفيذ.
- صمّم مسحًا من ثلاث إلى أربع إجابات قصيرة لقياس فاعلية اتصال كلّ مجموعة من المستفيدين.

ديسمبر – إبريل

- راقب مجرى المعلومات من المجموعات التأسيسية وإليها لكي تُقيِّم باستمرار مَنْ وصلت إليهم وسائل الاتصال الموجودة، ومَنْ فاتهم ذلك.
- اجتمع بأعضاء فريق العمل لإشراكهم في التغذية الراجعة بواسطة المجموعات التأسيسية.

مايو

- وزّع المسوحات على المجموعات التأسيسية.
- أَعِد عقد اجتماع لفريق العمل لدراسة المعلومات التي جُمعت، ثمّ قَيّم فاعلية المبادرة.
- استخدم التغذية الراجعة في إدخال تعديلات.

لقد صُمّم هذا المخطط المُؤلّف من صفحة واحدة (جدول ١٢:١) لمساعدة المعلّمين والمُنسّقين في برامج تربية الموهوبين على تصميم مبادرتهم الإعلامية، أو تعديلها، أو تقويمها. وفي أسفل العمود الذي على اليمين، دُوِّنت أسماء المنتفعين على اختلافهم. وفي أعلى المخطّط، هناك ثلاث فئات من المعلومات:

المحتوى، والوسائط، وأشهر السنة. يضم عمود المحتوى قائمة ببعض الأنواع المعلوماتية الشائعة جدًّا التي يحتاج إليها المنتفعون كافة. أمّا عمود الوسائط، فيحوي بعض أكثر وسائل الاتصال استعمالاً، في حين يحوي العمود الذي على يسار المخطّط أعمدة عليها حروف تدلّ على أشهر السنة. وبسبب ضيق حجم الورقة المفردة في تنظيم جدول، لم تُدرج أنواع المحتوى كلّها، ولا وسائل الاتصال جميعها. من جهة أخرى، يجب أن يُعدّل جدول ليلائم الحاجات الفريدة للمدرسة، أو المقاطعة، أو المنتفعين.

ولتصوّر الممارسات الإعلامية الحالية، مثلاً، ضع علامة (X) في المربعات الملائمة لوصف المحتوى، والوسائط، والتكرار الذي تتلقى كلّ مجموعة تأسيسية معلوماتها منه. وقد مُلئ السطر الخاص بمجلس التربية كمثال على ذلك. واستنادًا إلى المعلومات الواردة في ذلك السطر، يستطيع المرء أن يلاحظ بسرعة فائقة أنّ أعضاء مجلس التربية بحاجة إلى أنواع أخرى من المعلومات عن ميزانية البرنامج، يُفضّل إيصالها بوسائط متنوّعة أكثر من تلك الموجودة حاليًا على برنامج عرض الشرائح الإلكتروني (Power Point).

نموذج لقياس نقاط القوة في مبادرة إعلامية لمقاطعة ما

يمكن استعمال القائمة التالية لتقويم جودة مبادرتك الإعلامية. اقرأ ثمّ صف كلّ بند، مُقدّرًا مدى نجاح هذا الجانب من خطّتك الإعلامية، علمًا بأنّ العلامة (١) تعني أنّ السّمَة غير متوافرة، و(٢) تعني أنّها تنال بعض الاهتمام، و(٣) تعني أنّ السِّمة موجودة، وتلقى الاهتمام الكافي في مقاطعتك.

كلّما ارتفع مجموع العلامات، زاد احتمال توافر مبادرة إعلامية عالية الجودة لمقاطعتك. أمّا مجموع العلامات المتدني لأيّ بند، فَيُبرز جوانب من الخطّة قد تكون بحاجة إلى مراجعة.

السمات	١ غير موجودة	٢ تنال بعض الاهتمام	٣ تنال الاهتمام الكافي
توافر مبادرة إعلامية لبرامج تربية الموهوبين وخدماتهم.			
تعرّف المجموعات التأسيسية كلّها.			
استعمال أشكال متنوّعة من وسائط الإعلام المُؤثّر مع كلّ مجموعة من المستفيدين.			
الإعلام لكلّ مجموعة ذو فائدة.			
الإعلام لكلّ مجموعة يأتي في الوقت المناسب.			
الإعلام لكلّ مجموعة واضح ودقيق.			
تمكين وسائل الإعلام المستفيدين من تقديم المعلومات المُوجّهة إلى معلّمي الموهوبين، واستلام معلومات منهم في الوقت نفسه.			

نصيحة للممارس المنفرد

تُعدّ التكنولوجيا أهمّ أداة بالنسبة إلى المعلّم المنفرد؛ لأنّ قدرتها على تعزيز الاتصال غير محدودة. بداية، يجب على المعلّم المنفرد استكشاف الخيارات التقنية المتاحة أو المتوافرة على مستوى المقاطعة والمدرسة. وبما أنّ معظم المقاطعات- خاصّة النائية - لديها بريد إلكتروني (E-mail)، فإنّ الخطوة التالية هي وضع قوائم تُوزّع على أولياء الأمور، والمعلّمين، والإداريين، والطلاب. وستكون قوائم التوزيع الوسيط لرسائل إعلامية مهمّة جدًّا ومتنوّعة، بين المختص في تربية الموهوبين، والمجموعات الرئيسة المهمة من المستفيدين. وقد أتاح وجود موقع على شبكة الإنترنت (على مستوى المدرسة، أو المقاطعة) المجال لوصول أيّ مستفيد إلى معلومات جوهرية خاصّة بتربية الموهوبين.

جدول (١ : ١٢): مخطَّط لصياغة أو تعديل مبادرة اتصال لبرنامج تربية الموهوبين وخدماتهم.

	المجموعة التأسيسية	الطلاب	المدرِّسون	مديرو المباني	العاملون في المكتب الرئيس	أعضاء مجلس التربية	الآباء	المواطنون	موظفو دائرة التربية في الولاية	آخرون
المحتوى	عرض البرنامج									
	التوجيه									
	تقييم البرنامج									
	موازنة البرنامج					X				
	خطّة المنهاج									
	أهداف المنهاج									
	إرشادات التعرّف إلى الهوية									
	أخرى									
الوسائط	بيانات صحفية									
	رسالة إخبارية									
	موقع إلكتروني									
	بريد إلكتروني (E-mail)									
	عرض آلي بوساطة الحاسوب (Power Point)					X				
	كتيّب البرنامج									
	مسوحات									
	أخرى									
الأشهر	يناير									
	فبراير									
	مارس									
	إبريل									
	مايو									
	يونيو									
	يوليو									
	أغسطس									
	سبتمبر									
	أكتوبر									
	نوفمبر									
	ديسمبر					X				

MUST-READ RESOURCES

Friend. M., & Cook, L. (1992). Interactions: Collaboration skills for school professionals. New York: Longman.

REFERENCES

Covey. S. R. (1990). The seven habits of highly effective people. New York: Simon & Schuster.

Danielson. C. (1996). Enhancing professional practice: A framework for teaching. Alexandria: VA: ASCD.

Stronge. J. H. (2002). Qualities of effective teachers. Alexandria. VA: ASCD.



الأدوار والمسؤوليات والكفاءات المهنية للموظفين الرئيسيين في خدمات تربية الموهوبين

• جان إتش. ليبيان، وكارين إل. وستبيرج
Jann H. Leppien & Karen L. Westberg

"إذا كنت تريد أن تبني سفينة، لا تسوق الناس معًا بالقوة ليجمعوا الخشب، ولا تُعيّن لهم مهام وأعمالاً، بل علّمهم كيف يتوقون إلى البحر". - أنتوني دي سانت-إكسبوري، كاتب فرنسي.

عندما تُفكّر في القانون الأمريكي "عدم استثناء أيّ طفل" الصادر عام ٢٠٠١ No child Left Behind Act of 2001 - NCLB، فمن المحتمل أنّ كثيرين سيُفكّرون في المتناقضات التي أحدثها هذا القانون الفدرالي. ومع ذلك، هناك أجزاء معينة من هذا التشريع تتناول قضايا تربوية مهمة وحيوية. فمثلاً، يذكّرنا هذا التشريع الفدرالي بالحاجة المُلحّة جدًا إلى وجود مدرّسين مؤهلين في المجالات الأكاديمية الرئيسة: اللغة الإنجليزية، والقراءة، والمهارات اللغوية، والرياضيات، والعلوم، واللغة الأجنبية، والتربية المدنية والسياسية، والاقتصاد، والتاريخ، والجغرافيا، والفنون. وقد اشترط القانون - بدءًا من نهاية السنة الدراسية ٢٠٠٥ - ٢٠٠٦ - على كلّ مقاطعة تعليمية تتلقى أموالاً إعداد خطّة لتضمينان أنّ جميع المدرّسين الذين يُعيّنون في المدارس الابتدائية والثانوية ينطبق عليهم التعريف الخاص بـ "ذوي التأهيل العالي".

وعلى الرغم من أنّ القانون لم يتطرّق بالتعرّف إلى معلمي الطلاب الموهوبين، إلاّ أنّ هذه القاعدة لا تستثنيهم. ومن أجل تحقيق أفضل خدمة للطلاب الموهوبين في برنامجهم التربوي، على المدرّسين في مجالنا هذا أن يمتلكوا المعرفة، والكفاءات، والميول المطلوبة للقيام بأدوارهم ومسؤولياتهم. ولكن، ما المعارف والمهارات المطلوبة التي يحتاج إليها هؤلاء المدرّسون لكي يتمكنوا من تلبية الحاجات التعلّمية المعرفية والوجدانية لطلابنا؟ وما الكفاءات المطلوبة من أولئك الذين يقبعون في المراكز الإدارية في تربية الموهوبين؟

في هذا الفصل، تصف جان ليبيان، وكارين وستبيرج المعارف الأساسية التي تُعدّ متطلبًا رئيسًا للمعلّمين والإداريين العاملين في تربية الموهوبين. وبالإضافة إلى ذلك، فإنّهما تُقدّمان وصفًا شاملاً للأدوار والمسؤوليات المختلفة لأولئك الموكل إليهم تعليم الطلاب الموهوبين. يتّسق هذا الفصل على نحو وثيق مع الفصل الخاص بالتنمية المهنية (الفصل الرابع عشر)، الذي يتناول المبدأ الإرشادي التالي المنصوص عليه في المعيار المهني المطلوب من المنظمة الوطنية لتعليم الأطفال الموهوبين، من مرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر (Landrum & Shaklee, 1998)، وهو: "لا يحقّ إلاّ للمعلّمين المؤهلين فقط أن يعملوا في تربية المتعلّمين الموهوبين". يضاف إلى ذلك، أنّ الكفاءات والمهارات والمعرفة المتضمنة في هذا الفصل تتّسق مع المستويات الابتدائية المنصوص عليها من قبل المجلس الوطني لإجازة المدرِّسين، The National Council for Accreditation of Teacher Education NCATE, NAGC & CEC, 2006 للعمل في تربية الموهوبين والمتميّزين.

التعريف

يُقصد بالمواصفات المهنية المعرفة، والكفاءات، والميول المطلوبة التي يتمتع بها العاملون في المقاطعة التعليمية لأداء أدوارهم ومسؤولياتهم بفاعلية، ومن ثم تقديم مجموعة من الخدمات الشاملة والمستمرة للمتعلّمين الموهوبين. فمن حقّ الطلاب الموهوبين أن يتعلّموا على أيدي معلّمين مؤهلين تأهيلاً عاليًا، يدركون الميزات الفريدة للطلاب الذين يتولون تدريسهم، ويقدرون على تلبية احتياجاتهم (NAGC, 1994). تجدر الإشارة إلى أنّ هذه الشروط المهنية تتباين وفقًا للمسؤولية الوظيفية، ومستويات التأهيل التي تضعها كلّ ولاية.

الأساس المنطقي

إنّ أفضل خطّة خدمات لتربية الطلاب الموهوبين تصبح قليلة الفائدة دون وجود هيئة تدريسية فاعلة. يجب على كلّ معلم يمضي وقتًا طويلاً مع الطلاب الموهوبين والنابغين في موقف أكاديمي، سواء كانوا في مجموعات متجانسة أو مختلفة، أن يمتلك المعرفة المطلوبة، والكفاءات، والصفات اللازمة لتنفيذ أهداف التربية المتمايزة التي تستجيب لحاجات الطلاب الأكاديمية والنفسية. ومن أجل تقديم خبرات تعلّمية ملائمة للطلاب الموهوبين والنابغين، يحتاج العاملون الرئيسيون إلى امتلاك معرفة، وفهم ما يأتي:

- طبيعة الفروق الفردية، خاصة تلك التي تنطبق على القدرات الاستثنائية.
- أصول مظاهر الموهبة المختلفة وطبيعتها.
- العوامل المعرفية، والاجتماعية، والوجدانية، والبيئية التي تُعزّز أو تكبح نموّ الموهبة في المجتمعات الطلابية كافة.
- أساليب متنوّعة في عملية التعرّف إلى الطلاب ذوي القدرات الاستثنائية وتقويمهم.
- الأسس التاريخية والنظرية في حقل تربية الموهوبين، والاتجاهات والقضايا المعاصرة، وإمكانية معرفة الاتجاهات المستقبلية المحتملة في هذا الميدان.
- الأساس المنطقي القائم على البحث لبرامج وخدمات التمايز المقدّمة للطلاب الموهوبين.
- نماذج نظرية، ونماذج برنامج أصلية، وقواعد تربوية تُقدّم أسسًا ملائمة لتطوير منهاج متمايز للطلاب الموهوبين.
- القدرات الكامنة والفريدة للطلاب الموهوبين من القطاعات السكانية المحرومة من الخدمات، بمَنْ فيهم الطالبات والطلاب الموهوبون الذين يعانون إعاقة جسدية، أو الطلاب المتنوّعون عرقيًا وإثنيًا، أو المحرومون اقتصاديًا، أو ضعيفو التحصيل.

- منهاج وأساليب تعليمية ملائمة لتلبية حاجات المتعلّمين الموهوبين.
- تشريعات حكومية يُسترشد بها في تصميم برامج المقاطعة، وإجراءات التعرّف إلى الموهوبين، وكيفية تقديم الخدمات، وإرشادات في عملية التقويم.
- تقويم البرنامج كدراسة منتظمة لقيمة الخدمات المقدّمة وتأثيرها.
- قضايا تربوية، وسياسات، وممارسات معاصرة تشمل علاقاتها بمجال تربية الموهوبين.

المبادئ الإرشادية

تُنبئ عدّة دراسات بحثية بأنّ الأشخاص الذين لديهم خبرة في تعليم الموهوبين هم أكثر قدرة على تلبية الحاجات التربوية الخاصة للمتعلّمين الموهوبين؛ لذا، فإنّ المدارس التي تُلبي هذه الحاجات بنجاح تنظر إلى عملية وضع برامج للموهوبين كجهد تعاوني مدمج في برنامج التعليم العام. تعتمد المبادئ والافتراضات الآتية التي تحكم هذا الفصل على هذا المنظور. Delcourt & Evans, 1994; Hansen & Feldhusen, 1994; Kirschenbaum, Armstrong, & Landrum, 1999; Landrum & Shaklee, 1998; Neihart, Reis, Robinson, & Moon, 2002; Purcell & Leppien, 1998; Renzulli & Reis, 1991; Shore, Cornell, Robinson, & Ward, 1991; Shore & Delcourt, 1996; Tomlinson, Coleman, Allen, Udall, & Landrum, 1996; Tomlinson, et al, 1994.

- المعلّمون الذين لديهم تدريب خاص على محتوى وطرائق تدريس تربية الموهوبين، هم أكثر فاعلية من أولئك الذين لم يتلقوا مثل هذا التدريب فيما يخصّ تقديم الخدمات للمتعلّمين الموهوبين.
- الموظفون الرئيسيون مطالبون بتنفيذ برنامج شامل للمتعلّمين الموهوبين.
- يجب شرح أدوار الموظفين الرئيسيين بدقّة لتضمينان التنفيذ الفاعل لسلسلة من الخدمات المتتالية للمتعلّمين الموهوبين، بدءًا بمرحلة ما قبل الروضة، وانتهاءً بالصف الثاني عشر.
- يحتاج الموظفون الرئيسيون إلى معرفة نوعية خاصة، وكفايات لتلبية الحاجات التربوية للمتعلّمين الموهوبين.
- هناك حاجة للتطوير المهني المستمر لمساعدة الموظفين الرئيسيين على امتلاك المعرفة والكفاءات الضرورية التي تُلبي حاجات الطلاب الموهوبين.
- المؤهلات المهنية يجب أن تقود الممارسات المتعلقة بتعيين الموظفين المسؤولين عن توفير الخدمات للمتعلّمين النابغين.

الأدوار والمسؤوليات والكفاءات الخاصة بالموظفين الرئيسيين العاملين في برنامج تربية الطلاب الموهوبين

يجب على واضعي برامج الموهوبين الشاملة التفكير في كيفية تنفيذ البرنامج، وتعرّف الأفراد المسؤولين عن تنفيذه. ومن أجل تلبية حاجات المتعلّمين الموهوبين على نحو فاعل، يجب على المقاطعة التعليمية تعيين موظفين من ذوي المؤهلات العالية الذين تقع عليهم مسؤولية توفير الخدمات للطلاب الموهوبين والنابغين.

يُحدّد جدول (١٣:١) أدوار الموظفين الرئيسيين، ومسؤولياتهم، والمعرفة والكفاءات المطلوبة لتوصيل الخدمات للمعلّمين الموهوبين. وبينما تتنوّع هذه الأدوار تبعًا للإرشادات المقدّمة من المناطق التعليمية وإرشادات برامج الولايات، تُبيّن الكفاءات سلسلة من المؤهلات المطلوبة في المختصين للتأكّد أنّ المتعلّمين الموهوبين يحصلون على الخدمات التي تناسب حاجاتهم الأكاديمية والاجتماعية. ويجب أن تساعد معرفة هذه الكفاءات المقاطعات التعليمية على تعرّف أنواع المؤهلات المهنية والالتزام الضرورية. وعلى الولايات والمقاطعات التعليمية الرجوع إلى البيانات السياسية التي تتعلق بهذه الكفاءات انظر Landrum, Callahan, & Shaklee, 2001; NAGC, 1994, 1995; NAGC & CEC, 2006; Van Tassel-Baska, 1994. وفي المقاطعات التي عُهِد فيها لمدرّس واحد مسؤولية تقديم الخدمات للمتعلّمين الموهوبين والمتميّزين، يُوصى بأن تُستخدم القائمة في استهداف أكثر الواجبات أهمية من بين المسؤوليات المُدرجة في القائمة لتوفير الحدّ الأدنى من الخدمات.

مثال يحتاج إلى تعديل

عيّنت مقاطعة جراي التعليمية The Gray School District مُنَسّقًا لبرنامج جديد في تربية الموهوبين، وهو حاصل حديثًا على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة من جامعة في ولاية مجاورة، درّس فيها مادة واحدة خاصة بتربية الموهوبين. يتمتّع هذا المعلّم بخبرة كمعلّم تربية خاصة ومُنسّق. وقد أوضح مدير التعليم أنّ الشخص الذي سيتسلّم هذه الوظيفة يُتوقّع منه أن: (١) يزيد عدد مساقات التسكين المتقدّم المُقدّمة في المدرسة الثانوية. (٢) يعمل مع مديري المرحلة الابتدائية على إدخال بعض التغييرات في الخدمات المُقدّمة للطلاب. (٣) يُعدّ تقارير عن الخدمات المُقدّمة في تربية الموهوبين والنابغين المطلوبة من الولاية والمقاطعة التعليمية. يتأكّد أنّ المقاطعة تلتزم بالأنظمة الجديدة التي تتطلبها الولاية. (٤) وقد بيّن المدير أنّه على المُنسّق الجديد الردّ على استفسارات الآباء عند إثارتهم قضايا تقلقهم بخصوص خدمات الموهوبين والنابغين. وبالإضافة إلى ذلك، أقرّ المدير بأنّه لا وقت لديه حقيقة للعمل مع المُنسّق في البرنامج، وأنّه يريد شخصًا يستطيع تولي هذا الدور دون أن يثير انتباهًا خاصًا تجاه خدمات تربية الموهوبين المقدّمة في المقاطعة.

عواقب عدم تعرّف الأدوار والمسؤوليات المناسبة للموظفين الرئيسيين

حين تُعيّن مدارس المقاطعة أشخاصًا ليس لديهم المهارات والكفاءات الضرورية للقيام بمسؤولياتهم إزاء تطبيق خدمات فاعلة في تربية الموهوبين فإنّ النتائج – لسوء الطالع – تكون متوقّعة في الغالب. فالموظفون الذين يفتقرون إلى المؤهلات والتدريب المناسبين لا يمكنهم وضع الإجراءات المناسبة للتعرّف إلى الموهوبين، وتطوير فرص التعلّم المتمايز ذي النوعية الممتازة وتعزيزها، وتسهيل إجراء تقويم مُحْكَم للبرنامج بما يدعم إدخال تحسينات على البرامج والخدمات مع مرور الوقت، والتواصل مع المستفيدين من البرنامج. وعليه، يفقد البرنامج تدريجيًّا الدعم من الآباء، والإداريين، وأعضاء مجلس التربية، والمعلّمين. وفي النهاية، تُخفّض ميزانية البرنامج أو تُلغى؛ ممّا ينعكس سلبًا على الطلاب النابهين.

المثال المُعدَّل

شكّل مدير مقاطعة جراي التعليمية لجنة موسّعة، وضعت توصيفًا وظيفيًا لوظيفة مُنسّق تربية الموهوبين في المقاطعة. وقد حدّد التوصيف الوظيفي مؤهلات مسؤوليات خاصة، مثل: توفير تنمية مهنية مستمرة للمعلّمين على مختلف المستويات، والاستجابة لتغييرات الطلاب الديموغرافية، ووضع سلسلة من الخدمات داخل المقاطعة. وبعد الإعلان عن الوظيفة وإجراء مقابلات مطولة، عَيّنت المقاطعة مُعلّمة تحمل درجة الماجستير في تربية الموهوبين، ولديها خبرة كمُنسّقة وأخصائية في تربية الموهوبين. والأهمّ من ذلك، أنّها كانت ناجحة في وظيفتها السابقة عبر توفير رؤيا وقيادة تمخّص عنهما برنامج مُحْكَم في الخدمات المُقدّمة للمتعلّمين الموهوبين. وبعد فترة وجيزة من تعيينها، شُكّلت لجنة استشارية للموهوبين، تُمثّل المستويات كافة. وبقيادة المُنسّقة، عملت اللجنة الاستشارية على وضع خطّة لتقويم الاحتياجات نجم عنها بيان الرسالة، وخطّة عمل للسنة القادمة، وخطّة لثلاث سنوات. وقد ضمّت أهداف خطّة العمل مهمات، مثل: تفحّص الخدمات المُقدّمة لطلاب المرحلة المتوسطة، وإعادة التدقيق في خطّة التعرّف إلى الموهوبين للتأكّد أنّها عادلة في تمثيلها السكاني في المقاطعة، وزيادة فرص التطوير المهني لمُعلّمات الصفوف، وفحص اتّساق منهاج خدمات الموهوبين مع منهاج البرنامج النظامي؛ الأمر الذي وفّر معلومات أكثر لمجلس المدرسة وإدارييها، وعقد سلسلة من الجلسات مع الآباء لمناقشة قضايا مهمة. وبعد ثلاث سنوات، طلبت المُنسّقة زيادة في الدعم المالي من المدير الإداري ومجلس المدرسة، وحصلت على مبتغاها. وكنتيجة لهذا التخطيط الدقيق؛ اكتسبت مقاطعة جراي سمعة طيبة كنظام يُوفّر الدعم للمتعلّمين كافة، بمَنْ فيهم الطلاب النابغون.

نموذج لتوضيح الأدوار والمسؤوليات والمواصفات المهنية للموظفين الرئيسيين

يمكن للمقاطعات استعمال دليل التخطيط لتقويم درجة نجاحها في توضيح الأدوار والمسؤوليات والمعرفة والكفاءات التي يتصف بها الموظفون الذين سيعملون على توصيل الخدمات للمتعلّمين الموهوبين. وبعد تفحّص جداول الكفاءات التي عُرِضت سابقًا في هذا الفصل، عليك إدخال تعديلات على برنامج الموهوبين في مقاطعتك، عبر تعرّف الممارسات التي ترغب في إدخالها.

نصيحة للممارس المنفرد

إنّ إرساء مُلكية لبرنامج تربية الموهوبين هو إحدى أنجح الطرائق لتضمينان نجاحه. وعندما يكون هناك مختص واحد لبرنامج الموهوبين، تقع عليه وحده مسؤولية تنفيذ البرنامج في المقاطعة التعليمية، فإنّ أفضل نصيحة نُقدّمها له تتمثّل في تطوير استراتيجيات لتحقيق الاعتراف بمُلكية البرنامج. وأول شيء يمكن عمله لإنشاء المُلكيَة، هو تأسيس مجموعة استشارية لتربية الموهوبين (انظر الملحق أ)، حيث تعمل هذه المجموعة كفريق عمل مُؤلّف من الهيئة التدريسية، والإداريين، والآباء الذين يتولون مسؤوليات تطوير برنامج شامل للموهوبين، من مرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر. وفيما يخصّ المرحلة الابتدائية، يمكن لهذا الفريق أن يضمّ آباء، وأعضاء قادرين من المجتمع، وإداريين وممثّلين عن الهيئة التدريسية من كلّ صف، وكذلك مختصين في الفنّ، والموسيقى، والتربية البدنية، أو مختصين في الإعلام. أمّا على

مستوى المرحلتين: المتوسطة، والثانوية، فيستطيع هذا الفريق أن يضمّ أعضاء من الهيئة التدريسية من كلّ دائرة. وسيتحمّل هذا الفريق بعض المسؤوليات التي يتولاها الإداريون، مثل: إجراء تقويم للحاجات يشمل المقاطعة كلّها، وتطوير خطّة للتعرّف إلى الموهوبين، واتخاذ قرارات تتعلق بكيفية إيصال الخدمات، ووضع برنامج تنمية مهنية للهيئة التدريسية على مستوى المدرسة كلّها. وبذلك، يستطيع هذا الفريق أن يساعد هذا المختص على ابتداع طرائق لإدخال تغييرات ضرورية قد تلزم في تنفيذ برامج وخدمات شاملة.

واعتمادًا على حجم المقاطعة، وتركيبتها العامة، وكذلك الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية المختلفة للمتعلّمين الموهوبين، يجب اتخاذ قرارات أخرى لتنفيذ برنامج فاعل. فمثلاً، قد تُقرّر مقاطعة تعليمية صغيرة أنّها تستطيع تلبية حاجات الطلاب على نحو فاعل، عن طريق وضعهم على شكل مجموعات في الغرف الصفية، في حين يقوم أخصائيو تربية الموهوبين بدور استشاري لأولئك المدرِّسين الذين سيعملون مع الطلاب مباشرة. وعلى المستوى الثانوي، قد تُقرّر مقاطعة ما تشكيل صفوف للمتفوقين، وقد يقوم أخصائيو تربية الموهوبين بدور المعلّم الناصح للطلاب الذين يرغبون في الالتحاق بالتعليم المستقل. وعلى كلا المستويين، يستطيع فريق استشاري مساعدة أخصائي تعليم الموهوبين على وضع خطّة مُثلى لتلبية احتياجات المتعلّمين النابغين دراسيًّا. وباستطاعة هذا الأخصائي استعمال جدول المتضمن في هذا الفصل للتفكير في وضع خطط تنفيذ ممكنة بالتعاون مع الفريق الاستشاري؛ للتخفيف من التحدي الهائل المُتمثّل في إنشاء برنامج شامل.

جدول (١٣:١): الكفاءات المطلوبة في الإداريين (تجمع هذه الفئة العاملين في المبنى والمكتب الرئيس، علمًا بأن المسؤوليات ستختلف تبعًا لعدد العاملين الذين يتولون مسؤوليات إدارة برامج الموهوبين والنابغين).

المسؤوليات	المعرفة	الكفاءات
- تخطيط برامج وخدمات وتنفيذها في المقاطعات كلّها، من مرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر.	- يدرك وجوب توفير سلسلة متصلة من الخدمات المبرمجة للمتعلّمين الموهوبين. - تشمل خيارات المجموعات العنقودية صفوفًا خاصة مسحوبة من الصفوف النظامية، وأخرى متجانسة، ومدارس خاصة أو جاذبة، ودروسًا خصوصية، والتحاقًا مزدوجًا، وخدمات إرشادية خاصة؛ تلبية لحاجات الطلاب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية.	- إنشاء خدمات برامجية لمرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر، مُصمّمة خصيصًا لتلبية الحاجات المُحدّدة لهؤلاء المتعلّمين. - تطوير خدمات تُلبي أنواع الموهبة جميعها، بما فيها التعلّم العام، والتعلّم الخاص، والإبداع، والقيادة، والفنون البصرية والأدائية. - تطوير سياسات خاصة بدخول المدرسة المبكّر، والترفيع، والتجميع حسب القدرات، والالتحاق المزدوج، وتعديل المنهاج.
	- يدرك وجود اختلافات في المحيط التربوي، (مثل: الفلسفة، والقيم، وحجم الصف، والظروف التنظيمية والثقافية)، قد تؤثّر في برنامج الموهوبين بطرائق فريدة. - يفهم أنّ برامج تربية الموهوبين وخدماتهم يجب أن: أ- تُصمّم من منظورين اثنين: نظري؛ أي البحث الذي يدعم خططًا أو ممارسات معينة مع المتعلّمين الموهوبين، وعملي، مثل: المصادر الموجودة والمتاحة. ب- تخطّط بالتعاون مع العارفين في هذا المجال.	- تقييم المستوى الحالي للخدمات المقدّمة للطلاب الموهوبين الموجودين ضمن المقاطعة؛ من أجل تطوير برنامج شامل لمرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر. - تصميم برامج بالتشاور مع مختصين أكفاء، وضمن معايير الممارسات الجيدة في هذا المجال. - تطوير وتوزيع وثائق البرنامج التي تصف بيانات رسالة البرنامج والأهداف والغايات.
- إيجاد موارد مالية للعاملين، ومواد خاصة ببرامج تربية الموهوبين.	- يفهم أنّ تمويل برامج تربية الموهوبين يجب أن يكون جزءًا من عملية تخطيط الموازنة المستمر، وأن يلقى دعمًا مشابهًا للدعم المُقدّم للجهود المماثلة في المقاطعة.	- تخصيص التمويل المطلوب المتناسب مع سلسلة خدمات الموهوبين المُقدّمة من المدرسة والمقاطعة.

(يتبع)

تتمّة/ جدول (١٣:١)

المسؤوليات	المعرفة	الكفاءات
- توجيه عملية التعرّف إلى الموهوبين، وإلحاق الطلاب المختارين بالخدمات الخاصة.	- يدرك أنّ أيّة عملية شاملة ومترابطة ومتّسقة لترشيح الطلاب، تُفضي إلى عملية أكثر دقّة وعدلاً في التعرّف إلى الموهوبين. إنّ استعمال مصادر متعدّدة للحصول على المعلومات يُوفّر معلومات عن قدرات الطلاب قد يُغفل عنها عند استعمال معلومات موضوعية. وتُهيّئ عملية الترشيح الشاملة فرصًا لتحويل الطلاب من قبل معلّمي التربية الخاصة، وتوصيات الآباء، وأخصائيي علم النفس، وخبراء المناهج، ...، إلخ.	- تطوير خطّة للتعرّف إلى الموهوبين، تتضمّن القياس الفردي لمعرفة الطلاب الموهوبين وقدراتهم كما تنصّ عليها أنظمة الولاية، أو سياسة المقاطعة التعليمية. - اختيار عمليات قياس تتجاوز مفهوم الموهبة الضيق، وتضمّ مصادر معلومات متعدّدة عن الطلاب.
- اختيار العاملين الرئيسيين للعمل مع الطلاب الملتحقين ببرنامج الموهوبين.	- يدرك أنّ للمتعلّمين الموهوبين الحقّ في التعلّم على أيدي معلّمين لديهم: أ- إعداد خاص بتربية الموهوبين. ب- خبرة في وضع محتوى متمايز، وأساليب تدريس ملائمة. ج- تنمية مهنية مستمرة. د- صفات شخصية ومهنية مُثلى.	- تطوير إجراء لاختيار المدرِّسين الذين تقع عليهم مسئولية التعرّف إلى الموهوبين، وتوفير خدمات للطلاب الموهوبين والنابغين، وتعيين مختصين بتربية الموهوبين يحملون شهادة جامعية في تربية الموهوبين. - تطوير خطّة تنمية مهنية شاملة ومتواصلة للعاملين الرئيسيين كافة، الذين يعملون مع المتعلّمين الموهوبين. - شرح الأدوار والمسؤوليات المطلوبة من جميع العاملين مع الطلاب المتقدّمين دراسيًا. كما يجب تقويم المعلّمين الذين تقع على كاهلهم المسؤولية المباشرة لتدريس المتعلّمين الموهوبين؛ وذلك للتأكّد من كفاءتهم لتقويم مناهج وأساليب تدريس متمايزة. - ابتكار برامج توجيهية لإعلام الآباء بالخدمات المتاحة لأبنائهم.

(يتبع)

تتمّة/ جدول (١٣:١)

المسؤوليات	المعرفة	الكفاءات
– تطوير برامج وخدمات تربوية لآباء الطلاب الموهوبين.	– يدرك أهمية إعلام الآباء بالخدمات المتاحة لأبنائهم، وحصول آباء الطلاب الموهوبين على فرص منتظمة لإعطاء معلومات، ووضع توصيات بخصوص خدمات البرنامج.	– نشر معلومات تتعلق بالسياسات والممارسات المستخدمة في تربية الموهوبين، مثل: تحويل الطالب، وعملية الاختيار، والاستئناف، والقبول الصادر عن معرفة، وتقدّم الطالب العلمي، وخيارات منهاجية،...، إلخ. – عقد ورشات عمل لمساعدة الآباء على فهم الحاجات السيكولوجية والاجتماعية والأكاديمية للطلاب الموهوبين. – إنشاء لجنة استشارية تعكس التنوّع الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للمدرسة أو المجتمع الطلابي الشامل في المقاطعة، بحيث تضمّ آباء وأعضاء من المجتمع، وطلابًا، وأعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة. – تنفيذ منهاج ملائم يضمن امتلاك متطلبات المهارات الأساسية للمنهاج العام، ويسمح بإدخال تعديلات أو توسّعات، ودمج هذا المنهاج العام بأيّ منهاج خاص بالموهوبين.
– تسهيل عملية اتخاذ القرار بين جميع العاملين في المقاطعة؛ لإنشاء منهاج شامل من مرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر.	– يدرك أهمية يجب تصميم خدمات للموهوبين لمساندة أو تعزيز المهارات والمعرفة التي تعلّموها في مختلف الصفوف النظامية؛ لتضمينان الاستمرارية في أثناء تقدّم الطلاب في البرنامج. – يفهم نماذج المنهاج، ويُظهر مهارات قوية مرتبطة بتطبيق نماذج من هذا النوع وتقويمها.	– شرح المنهاج المُصمّم لبرنامج الموهوبين في سياق المنهاج العام، والمعايير التي تُحدّدها الولاية أو الدولة، والاختلافات المطلوبة للمنهاج الخاص. – تنفيذ برنامج شامل لتنمية مدرِّسي الموهوبين، ومعلمي الصفوف النظامية، ودعم الهيئة التدريسية، وتطوير المنهاج والأساليب الخاصة بتدريس الطلاب الموهوبين.

(يتبع)

تتمّة/ جدول (١٣:١)

المسؤوليات	المعرفة	الكفاءات
	- يدرك أنّ برنامجًا شاملاً في تربية الموهوبين يجب أن يتضمن خطّة لتعرّف التطوّر الاجتماعي العاطفي الفريد للطلاب الموهوبين، ورعاية ذلك التطوّر.	- دعم منهاج وجداني مُحدّد تعرّفًا جيدًا، يتناول الوعي الشخصي/ الاجتماعي والتكيف، والتخطيط الأكاديمي، والوعي المهني/ الوظيفي للطلاب الموهوبين.
- تطبيق أنظمة إدارة معلومات فاعلة ومتطلبات المساءلة للطلاب الموهوبين والموظفين في المقاطعة.	- يعرف أنّ تقويم البرنامج يُوفّر دراسة منظّمة لأهمية الخدمات وأثرها. - يقترح وسيلة يمكن بوساطتها تحسين البرامج.	- تطوير تقويم أو اختبار أولي لبرنامج الموهوبين، يُركّز على النتاجات الكمّية والنوعية، ويُسْفِرُ عن مراجعة متواصلة للمنهاج وطرائق التدريس. - تخصيص وقت ودعم مالي كافٍ وموظفين لإجراء تقويم مُنظّم للبرنامج.

جدول (٢: ١٣): الكفاءات المطلوبة في مُنسِّق خدمات الموهوبين.

المسؤوليات	المعرفة	الكفاءات
- تنفيذ برنامج شامل لتربية للموهوبين مبني على معايير نموذجية.	- يعرف المعايير المطلوبة على المستوى المحلي والوطني.	- تطوير خدمات شاملة للطلاب الموهوبين، من مرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر.
- تطبيق عملية التعرّف إلى الموهوبين وإجراءاتها الموضوعة من قبل المقاطعة أو الولاية.	- يعرف إجراءات التعرّف إلى الطلاب الموهوبين؛ عقليًا، وأكاديميًا، وإبداعيًا، والمتنوّعين ثقافيًا. - يفهم العلاقة بين العوامل الثقافية والإثنية والاجتماعية والاقتصادية، وتقييم كلّ طالب وتحصيله على حِدة.	- تطبيق إجراءات المقاطعة والولاية في التعرّف إلى الموهوبين، وتفسير نتائج التقييم لتعرّف الحاجات الفريدة لهم. - مشاركة معلّمي الصف في ترشيح الطلاب لبرنامج خدمات تربية الموهوبين باستمرار. - عقد اجتماعات لإعلام الآباء والمعلّمين بشروط التحاق الطلاب المؤهلين بالبرنامج، وبالإجراءات المتبعة في المقاطعة.
- تخطيط عملية تنظيم مدخلات منهاج الطلاب الموهوبين وتنفيذها.	- يعرف الحاجات التربوية والسيكولوجية للموهوبين والنابغين، ويُطبِّق أنواعًا عديدة من أساليب التدريس، و/ أو الاستراتيجيات التربوية الملائمة على الطلاب الموهوبين والنابغين.	- تطوير خطّة مدى وتتابع خاصة بالمنهاج المتمايز لمرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر، تُلبي الحاجات العقلية والعاطفية، واهتمامات الطلاب الموهوبين والنابغين وميولهم. - تطبيق سلسلة من الاستراتيجيات المقترحة لتمايز المنهاج الرئيس، مثل: التسريع/ التسكين، والعمق، والتعقيد، والحداثة، وإنشاء مجموعات للتدريس الملائم، بالإضافة إلى تفريد التخطيط لمساعدة الطلاب الموهوبين على تحقيق كامل قدراتهم الفريدة.

(يتبع)

تتمَة/ جدول (١٣:٢)

المسؤوليات	المعرفة	الكفاءات
		- خلق أجواء أو بيئات تستطيع الموهبة أن تبرز فيها، ويشعر فيها الطلاب الموهوبون بالتحدي والأمان في استكشاف تفرّدهم، والتعبير عن ذلك.
- دمج خدمات برنامج تربية الموهوبين في برنامج التعليم العام.	- يفهم قواعد التعاون لتضمينان دمج خدمات برنامج تربية الموهوبين في برنامج التعليم العام.	- تطوير طرائق فاعلة للاتصال مع هيئة العاملين في المدرسة، ونقل المعلومات المتعلقة بالسياسات والممارسات الرئيسة في حقل تربية الموهوبين. - شرح أدوار المشاركين ومسؤولياتهم فيما يخصّ تقديم الخدمات للطلاب الموهوبين، ودعمها. - توفير النقاش، والتشاور، والتعاون، وخدمات التطوير المهني للمعلّمين، والإداريين، والمرشدين في برنامج التعليم العام.
	- يعرف مبادئ المنهاج والتعليم المتمايز ليتلاءم مع الصفات المميّزة للطلاب الموهوبين.	- مساعدة المعلّمين على استعمال المبادئ الخاصة بالمنهاج والتعليم المتمايز المُصمّم لملائمة الصفات المميّزة للطلاب الموهوبين، بمَنْ فيهم أولئك الذين كانوا غير ممثّلين في البرامج والخدمات. - دمج استراتيجيات تعليم الموهوبين في المنهاج النظامي لتضمينان الزخم الأكاديمي، عبر تطوير كفاءة عالية المستوى في المجالات الأكاديمية الرئيسة كلّها. - تعرّف المواد والمصادر الملائمة لتسهيل برمجة الخدمات المقدّمة للطلاب الموهوبين.

(يتبع)

تتمّة/ جدول (١٣:٢)

المسؤوليات	المعرفة	الكفاءات
	- يدرك احتياجات التوجيه والإرشاد للطلاب الموهوبين.	- التعاون مع المرشدين لزيادة إدراكهم الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين، وتطوير برنامج شامل للتوجيه والإرشاد، يتناول الوعي الشخصي والاجتماعي، والتكيّف، والتخطيط الأكاديمي، والوعي المهني، والوظيفي.
- إعداد حملة للدفاع عن استمرار الدعم لخدمات برنامج تربية الموهوبين.	- يفهم كيفية التواصل والتعاون مع الزملاء، والإداريين، والمجالس المدرسية، والطلاب، والشركات، والعائلات فيما يعود بالنفع على الطلاب الموهوبين.	- التواصل مع أعضاء المجتمع المحلي وأصحاب المؤسّسات التجارية لتوفير الدعم والمصادر. — تجنيد أعضاء من المؤسّسات التجارية والمجتمع المحلي للعمل كميسّرين للتعليم والتدريب. - إنشاء وسائل اتصال تشرح الخدمات البرامجية المتاحة للطلاب الموهوبين والنابغين. - توافر مصادر متنوّعة لإشراك الآباء في دعم أبنائهم الموهوبين في المنزل. - تطوير أنشطة لتشجيع مشاركة الآباء والمجتمع المحلي في برنامج تربية الموهوبين، بما في ذلك تأسيس لجنة استشارية فاعلة.

(يتبع)

تتمّة/ جدول (١٣:٢)

المسؤوليات	المعرفة	الكفاءات
- تنظيم عملية تقويم برنامج الموهوبين والنابغين باستعمال أساليب رسمية أو غير رسمية.	- يفهم كيفية استعمال عمليات الجمع المنظّم للبيانات، وتحليلها، وكتابة تقارير عنها؛ بغية تطوير البرنامج الموجود.	- تنظيم إجراءات التقييم المتبعة في المقاطعة والولاية وتطبيقها. - جمع معلومات باستعمال أدوات وإجراءات معتمدة وصحيحة لمعالجة المسائل ذات العلاقة، التي تثيرها مجموعات الناخبين كلّها، ولتلبية احتياجات المستفيدين كافة.
- التخطيط لتنمية مهنية مستمرة في مجال تربية الموهوبين.	- يعرف الممارسات السائدة والأساليب الجيدة المُحدّدة في هذا المجال ويُطبِّقها؛ من أجل توفير خدمات للطلاب الموهوبين.	- المشاركة في التنمية المهنية المستمرة بخصوص مواصفات الطلاب الموهوبين، وتطوّرهم الاجتماعي والعاطفي.

جدول (٣: ١٣): الكفاءات المطلوبة في معلّمي الموهوبين.

المسؤوليات	المعرفة	الكفاءات
- تنفيذ إجراءات التعرّف إلى الموهوبين المُطبّقة في المقاطعة والولاية.	- يعرف مميّزات وإجراءات التعرّف إلى الطلاب الموهوبين عقليًا، وأكاديميًا، وإبداعيًا، والمتنوّعين ثقافيًا. - يفهم علاقة العوامل الثقافية والإثنية والاجتماعية والاقتصادية بتقييم كلّ طالب وتحصيله على حِدة.	- تطبيق إجراءات المقاطعة والولاية المتبعة في التعرّف إلى الموهوبين، وتفسير التقييمات من أجل تعرّف الحاجات الفريدة للطلاب الموهوبين. - التعاون المستمر مع معلّمي الصفوف فيما يخصّ ترشيح طلاب للالتحاق بخدمات برامج تربية الموهوبين. - عقد اجتماعات لإعلام الآباء والمعلّمين بمدى كفاءة الطلاب للالتحاق بالبرنامج وخدماته. - التواصل مع هيئة التدريس فيما يتعلق بخصائص الأفراد ذوي المواهب والقدرات وحاجاتهم. - استخدام معلومات مبنية على القياس في اتخاذ قرارات تخصّ تأهّل الطلاب الموهوبين للبرنامج والالتحاق به، بمَنْ فيهم أولئك القادمون من خلفيات ذات تنوّع ثقافي، و/ أو لغوي. - تفسير معلومات القياس لتخطيط خدمات منهاجية معينة مبنية على صفحة البيانات الشخصية لكلّ طالب.
- تخطيط ما تُقدّمه المناهج للطلاب الموهوبين، ثمّ تنفيذه.	- يعرف الحاجات التربوية والسيكولوجية للطلاب الموهوبين والنابغين. - يُطبِّق نماذج تعليمية متنوّعة، و/ أو استراتيجيات تربوية تناسب الموهوبين والنابغين.	- تطوير منهاج متمايز لتلبية الحاجات العقلية والعاطفية والاهتمامات الفريدة للطلاب الموهوبين والنابغين.

(يتبع)

تتمّة/ جدول (١٣:٣)

المسؤوليات	المعرفة	الكفاءات
	- يعرف الحاجات التربوية والسيكولوجية للموهوبين والنابغين. - يُطبّق نماذج تدريس متنوّعة، و/ أو استراتيجيات تربوية تناسب الطلاب الموهوبين والمتميّزين. - يعرف مبادئ المنهاج والتعليم المتمايز ليتلاءم مع السمات المميّزة للطلاب الموهوبين.	- دمج التعليم في حقول متنوّعة لتشجيع الفكر والبحث بين الطلاب الموهوبين. - قياس نواحي القوة والاهتمامات والميول التعلّمية لتخطيط خبرات منهاجية للمتعلّمين الموهوبين. - استعمال الأساليب السائدة المبنية على البحث لقياس تقدّم الطلاب الموهوبين، وكتابة تقارير عن ذلك من أجل اتخاذ قرارات تربوية متمايزة.

(يتبع)

تتمّة/ جدول (١٣:٣)

المسؤوليات	المعرفة	الكفاءات
- التعاون مع العاملين الرئيسيين الآخرين على إيصال برامج الخدمات التربوية للموهوبين.	- يدرك أهمية التعاون في إيصال خدمات مميّزة للطلاب الموهوبين، في ظروف أو أوضاع متنوّعة.	- استعمال بيانات ومعلومات الأداء التي تُجْمَعُ من المستفيدين كافة لإجراء تعديلات أو اقتراحها في بيئات التعلّم. - التعاون مع العاملين المهمّين الآخرين الذين يُقدّمون خدمات للطلاب الموهوبين، بمَنْ فيهم معلّمو الصفوف، والمرشدون، ومُنسّق تربية الموهوبين، والمختصون في مجال المحتوى العلمي، ومدرِّسو التربية الخاصة، ومديرو المنهاج؛ من أجل مساندة خدمات برامج تربية الموهوبين، ودعمها، واستمراريتها. - صياغة أساليب، وتدريب آخرين على أساليب التدريس، وكيفية استيعابها. - إنشاء علاقات تتّسم بالاحترام والمنفعة المتبادلة بين العائلات والمختصين. - نشر معلومات تتعلق بأنشطة البرنامج وإيصالها. - التواصل مع لجان المنهاج للمطالبة بتأمين الحصول على مواد ومصادر متطوّرة.

(يتبع)

تتمّة/ جدول (١٣:٣)

المسؤوليات	المعرفة	الكفاءات
- التواصل مع العائلات بخصوص تقدّم أبنائهم الأكاديمي والاجتماعي.	- يفهم كيف يتواصل ويتعاون مع الزملاء، والإداريين، والمجالس المدرسية، والطلاب، والعائلات، والشركات التجارية، والجمهور، وصولاً إلى وضع برامج ملائمة للطلاب الموهوبين.	- التعاون مع العاملين في الإرشاد؛ بغية تطبيق استراتيجيات التدخّل على الطلاب المعرّضين للخطر. - إعلام الآباء بنموّ أبنائهم الأكاديمي، والاجتماعي، وتقدّمه عبر وسائط اتصال متنوّعة. - بناء شراكة مع عائلات الطلاب الموهوبين لخلق جوّ تعلّم متكامل.
- المشاركة في التنمية المهنية الملائمة الخاصة بالموهبة وبتربية الموهوبين.	- يعرف الممارسات السائدة والأساليب الجيدة المُحدّدة في هذا المجال ويُطبِّقها؛ من أجل توفير خدمات للطلاب الموهوبين.	- المشاركة في التنمية المهنية المستمرة الخاصة بميزات الطلاب الموهوبين، وتطوّرهم الاجتماعي والعاطفي.

جدول (٤: ١٣): الكفاءات المطلوبة في معلّمي الصفوف.

المسؤوليات	المعرفة	الكفاءات
- تطبيق إجراءات التعرّف إلى الموهوبين المُطبّقة في المقاطعة والولاية. - تخطيط خدمات المنهاج المُقدّمة للطلاب الموهوبين وتطبيقها.	- يفهم كيفية التعرّف إلى الطلاب الموهوبين، وترشيحهم لخدمات البرنامج، باستعمال إجراءات التعرّف المتّبعة في المقاطعة والولاية. - يعرف سمات الموهبة، والحاجات التربوية والنفسية للموهوبين والنابغين. - يُطبّق نماذج تعليمية متنوّعة، و/ أو استراتيجيات تربوية ملائمة على الموهوبين. - يُصمِّم خبرات منهاجية ويُعدِّلها ويُكيِّفها لتناسب الطلاب الموهوبين. - يعرف مبادئ المنهاج والتدريس، بما فيها التقييم القَبْلي؛ لملاءمة السمات المتميّزة للطلاب الموهوبين.	- التعاون المستمر مع معلّم/ معلّمي الموهوبين ومُنسِّق ترشيح الطلاب لبرنامج تربية الموهوبين. - بناء منهاج متمايز باستعمال استراتيجيات تعليمية تدعم البحث، والتعلّم الموجّه ذاتيًا، والمناقشة، والمناظرة، ونماذج تعلّم ملائمة أخرى. - تطبيق استراتيجيات التمايز لتعديل البرنامج الحالي؛ لتلبية الحاجات الأكاديمية للطلاب الموهوبين. - إجراء تعديلات منهاجية وتعليمية ملائمة للمنهاج الرئيس؛ بغية تطوير منهاج مُحْكَم يتحدّى الطلاب المتقدّمين دراسيًا. - ضغط المنهاج الرئيس للطلاب؛ للمواءمة بين الخبرات التعلّمية، وتطوّر حاجاتهم واهتماماتهم وقدراتهم. - استعمال أنماط تعليم وتعلّم متنوّعة (مجموعات مرنة، وتعليم مجموعات صغيرة وكبيرة، ومجموعات متجانسة ومختلف)، فضلاً عن التعلّم الموجه إلى المعلّم والطالب، وفرص التعلّم الذاتي المستقل.

(يتبع)

تتمّة/ جدول (١٣:٤)

المسؤوليات	المعرفة	الكفاءات
- التعاون مع الموظفين الرئيسيين الآخرين في إيصال خدمات برامج تربية الموهوبين.	- يدرك أهمية التعاون في إيصال خدمات مميّزة للطلاب الموهوبين في غرفة الصف.	- العمل مع معلّمي الموهوبين أو مُنسِّق الخدمات للحصول على المصادر والمواد؛ لتقوية المنهاج المتمايز، ودعم فرص التعلّم الفردي المستقل. - التعاون مع موظفي الإرشاد فيما يخصّ تطبيق استراتيجيات التدخّل على الطلاب المعرّضين للخطر. - المشاركة في جمع المعلومات التي يمكن استعمالها لتقويم برنامج تربية الموهوبين.
- التواصل مع العائلات بخصوص تقدّم أبنائهم الأكاديمي والاجتماعي. - المشاركة في التنمية المهنية المستمرة في مجال تربية الموهوبين.	- يدرك أنّ تطوير علاقة شراكة مع عائلات الطلاب الموهوبين، يساعد على توفير بيئة تعليم فاعلة. - يعرف الممارسات السائدة والأساليب الجيدة المُحدّدة في هذا المجال ويُطبّقها، من أجل توفير خدمات للطلاب الموهوبين.	- إعلام الآباء بتطوّر أبنائهم الأكاديمي والاجتماعي عبر وسائط اتصال متنوّعة. - المشاركة في التنمية المهنية المستمرة بخصوص سمات الطلاب الموهوبين، وما يتصل بتطوّرهم الاجتماعي والعاطفي.

جدول (٥: ١٣): الكفاءات المطلوبة في العاملين بالتوجيه والإرشاد.

المسؤوليات	المعرفة	الكفاءات
- تنفيذ خدمات التوجيه والإرشاد المقدّمة للطلاب الموهوبين. - المشاركة في عملية التنمية المهنية المستمرة في مجال تربية الموهوبين.	- يفهم، ويرعى، ويُوفِّر خدمات تُسهم في تنمية التطوّر الاجتماعي والعاطفي الفريد للطلاب الموهوبين. - يعرف الممارسات السائدة والأساليب الجيدة المُحدّدة في هذا المجال ويُطبِّقها؛ من أجل توفير الخدمات للطلاب الموهوبين.	- تنفيذ خدمات إرشاد وتوجيه مُصمّمة خصيصًا لمعالجة الحاجات الفريدة للطلاب الموهوبين، والعمل على تطويرها. - التعاون مع العاملين الرئيسيين على توفير استراتيجيات للتدخّل؛ لمساعدة الطلاب الموهوبين المعرّضين للخطر، التي يمكن تطبيقها في المدرسة، أو المنزل، أو المجتمع المحلي. - تعرّف إجراءات مرجعية لوضع استراتيجيات تدخّل؛ بغية مساعدة الطلاب المعرّضين للخطر.
- التعاون مع الموظفين الرئيسيين الآخرين في إيصال خدمات برامج تربية الموهوبين.	- يدرك أهمية التعاون في إيصال خدمات مميّزة للطلاب الموهوبين في غرفة الصف.	- العمل مع معلّمي الموهوبين أو مُنسِّق الخدمات للحصول على المصادر والمواد؛ لتقوية المنهاج المتمايز، ودعم فرص التعلّم الفردي المستقل. - التعاون مع موظفي الإرشاد فيما يخصّ تطبيق استراتيجيات التدخّل على الطلاب المعرّضين للخطر. - المشاركة في جمع المعلومات التي يمكن استعمالها لتقويم برنامج تربية الموهوبين.

جدول (٦: ١٣): مخطّط لإعادة تصميم الأدوار والمسؤوليات.

الدور (مثل: إداري، مُنسّق)	المسؤولية، أو الكفاءة، أو المعرفة	المسؤولية المطلوبة، أو الكفاءة، أو المعرفة	القوى المعارضة (العوائق)	القوى المساندة (الفرص)	أفكار للتطبيق

REFERENCES

Delcourt, M. A. B., & Evans. K. (1994). Qualitative extension of the learning outcomes study. Stairs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. Gifted Child Quarterly. 38, 115-123.

Kirschenbaum. R. J., Armstrong, D. C., & Landrum, M. S. (1999). Resource consultation model in gifted education to support talent development in today's inclusive schools. Gifted Child Quarterly. 43. 39-47.

Landrum. M. S & Shaklee, B. (Eds). (1998). Pre-K-Grade 12 gifted program standards. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Landrum. M. S., Callahan, C. M.,& Shaklee. B. D. (Eds.). (2001). Aiming for excellence: Annotations to the NAGC pre-K-Grade 12 gifted program standards. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

National Association for Gifted Children. (1994). Competencies needed by teachers of gifted and talented students [position statement]. Washington. DC: Author.

National Association for Gifted Children. (1995). Standards for graduate programs in gifted education [position statement]. Washington. DC: Author.

National Association for Gifted Children & Council for Exceptional Children (2006). Initial NCATE standards for teacher preparation programs in gifted education. Washington, DC: Author.

Neihart, M.. Reis, S. M.. Robinson. N. M.. & Moon. S. M. (Eds.). (2002). Tlie social and emotional development of gifted children: What do we know? Waco, TX: Prufrock Press.

Purcell. J. H.. & Leppien. J. H. (1998). Building bridges between general practitioners and educators of the gifted: A study of collaboration. Gifted Child Quarterly. 42. 172-180.

Renzulli. J. S., & Reis. S. (1991). The reform movement and the quiet crisis in gifted"
education. Gifted Child Quarterly, 35. 26-35.

Shore. B. M., & Delcourt, M. A. B. (1996). Effective curricular and program practices in gifted education and the interface with general education. Journal for the Education of the Gifted. 20, 138-154.

Shore. B. M., Cornell. B. G., Robinson, A.. & Ward, V S. (1991). Recommended practices in gifted education. New York: Teachers College Press.

Tomlinson. C. A.. Colernan, M. R.. Allan. S. D., Udall, A.. & Landrum. M. S. (1996). Interface between gifted education and general education: Toward communication, cooperation, and collaboration. Gifted Child Quarterly, 40, 165-171.

Tomlinson. C. A., Tomchin, E. M., Callahan, C. M., Adams, C. M., Pizzat-Tinnin. P., Cunningham et al. (1994). Practices of preservice teachers related to gifted and other academically diverse learners. Gifted Child Quarterly, 38. 106-114.

VanTassel-Baska. J. (1994). Comprehensive curriculum far gifted learners (2nd ed.). Needham Heights. MA: Allyn & Bacon.

١٤

تصميم خطّة للنموّ المهني

• مارسيا إمبيو Marcia B. Imbeau

لا تواجه المدارس مشكلة تُذكر في وضع غاياتها. وفي التركيز الحالي السائد على استعمال الاختبارات المعيارية الموحّدة، فإنّ قلّة من المدارس يتعذّر عليها توفير معلومات مهمّة عن تقدّم الطلاب وتحصيلهم. ولمّا كان تحصيل الطلاب لا يرقى إلى طموح المعلّمين والإداريين، فما الخطوات التي يمكن اتخاذها بعد ذلك؟

ومع أنّ هناك عدّة إجابات لهذا السؤال، فإنّ واحدًا من أكثر الإجابات احتمالاً يشمل طبيعة فرص التعلّم المهني، ونوعيتها، وتكرارها. ويبرز سؤال آخر هو: ما الذي يحتاج المدرّسون إلى معرفته للتأكّد من مستويات التعلّم المستمرّة للطلاب كافة، بمَنْ فيهم أولئك الذين لديهم قدرات عالية؟

يحتاج جميع ممارسي هذه المهنة إلى فرص ذات نوعية مهنية عالية المستوى، تكون مرتبطة أو موجودة في صميم خطط التحسين التي تنشدها المدرسة. ويمكن للمرء أن يُشبّه التطوّر المهني بإحدى الدمى الصغيرة التي تبني عُشّها، المعروفة بالماتريوشكا الروسية (Russian Matryoshka)؛ وهو الفن الروسي الشعبي المحبوب. ففي داخل أكبر دمية توجد دمى مماثلة بأحجام متزايدة في الصغر. فالتحسين المستمر للطلاب الموهوبين والمتميّزين كامن داخل التحسين المستمر للطلاب كافة، الذي بدوره قابع داخل خطّة التطوير المهني. وفي نهاية المطاف، يسكن الجميع داخل خطّة التحسين المدرسية.

يتناول هذا الفصل التنمية المهنية، حيث تأخذنا مارسيا إمبيو في جولة داخل خطّة للمساعدة على شرح خبرات مفيدة في تنمية قدرات الهيئة التدريسية، لها علاقة بالحاجات التعلّمية للطلاب الموهوبين والمتميّزين.

يتصل هذا الفصل اتصالاً وثيقًا بالفصول الآتية:

إيضاح غايات برنامج تربية الموهوبين (الفصل السادس)، وتطوير تعريف للموهبة (الفصل الثالث)، وإجراءات تعرّف الموهوبين (الفصل الخامس)، والأدوار والمسؤوليات والكفاءات المهنية للموظفين الرئيسيين في خدمات تربية الموهوبين (الفصل الثالث عشر)، والتخطيط الاستراتيجي وبرامج الموهوبين

(الفصل الحادي والعشرون). كما يشكّل أيضًا صلة طبيعية بالفصل السادس عشر: ربط تصميم البرنامج بسياسات المقاطعة.

التعريف

تُعرّف خطّة التنمية المهنية أنّها مجموعة من الأنشطة المصمّمة لزيادة فاعلية المدرّسين والإداريين الذين عُهِدَ إليهم تلبية حاجات الطلاب كافة، بمَنْ فيهم ذوو القدرات الفائقة. يجب أن تضمّ هذه الأنشطة المعرفة المناسبة، واستراتيجيات أو مهارات فاعلة، ونزعات أو ميول ضرورية تسمح للمعلّم بأن يُعزّز ويُدخل تحسينات على عمله باستمرار. كما يجب أن تستعمل الخطّة أشكالاً متنوعة، وتحوي معلومات مستقاة من طائفة عريضة من المستفيدين.

يرى لاندروم، وكالاهان، وشاكلي، (Landrum, Callahan and Shaklee, 2001) أنّ التنمية المهنية هي عملية مستمرّة ومنظّمة، (P. 68)، وأنّ معلّمي المدرسة يواظبون على حضور الدورات الطويلة الخاصّة بالتنمية المهنية المبنية على المعرفة والخبرة السابقة، وعلى الحاجة إلى معلومات تخصّ دورهم المهني في تربية الموهوبين (Landrum, et, al. 2001, p. 68).

الأساس المنطقي

أنشأ المجلس القومي لتنمية الموظفين The National Staff Development Council مجموعة من المعايير للتنمية المهنية في عام ١٩٩٤، ثمّ عُدّلت عام ٢٠٠٠ كردّ فعل على سوء استخدام التنمية المهنية في الحقول التربوية جميعها (NSDC, 2000). تُقدّم هذه المعايير إرشادًا مهنيًا في التخطيط لتنمية إمكانات المعلّمين الكامنة وإخراجها إلى حيّز الوجود (Roy & Hord, 2003).

يُذكّر توملنسون، وألين (Tomlinson and Allen, 2000) المختصين المهنيين أنّ "قوّة التنمية المهنية في دعم المربين لإحداث تغيير قد تكون أكبر ممّا نتوقّع فعلاً. فمثلاً، تفيد الدراسات بأنّ المعلّمين الذين يعرفون الكثير عن التعليم والتعلّم، ويعملون في بيئات تسمح لهم بمعرفة الطلاب جيدًا، يُشكّلون عاملاً مهمًّا جدًّا في تعرّف تحصيل الطالب (عامل مُحدّد أكثر تأثيرًا من حجم الصفّ) (p. 78). تُزوّد هذه الدراسات القادة بمسوّغ لتطوير مهني قوي ذي جودة عالية؛ لأنّ لديها القدرة على تشكيل تفكيرنا، والتأثير في أعمالنا المرتبطة بتدريس الأفراد الموهوبين والمتفوّقين.

وبالمثل، تُقدّم المؤسسة الوطنية لتطوير التربية The National Foundation for the Improvement of Education, 1996 دعمًا للتنمية المهنية يتمثّل في الآتي:

> "يتطلّب هذا العصر دائم التغيّر أن تصبح المدارس مشاريع للتعلّم لكلّ من المعلّمين والطلاب. فالطريقة التي يتعلّم بها المعلّمون حاليًا (العمل الميداني)، كانت مصمّمة لمعلّمين في الزمن الماضي، وقبل بدء الاهتمام بالمعايير العليا والأداء المُحسّن للطلاب كافة. أمّا اليوم، فيجب على المعلّمين أن يلعبوا أدوارًا جديدة داخل المدرسة، وأن يصبحوا قادرين على تعليم النشء من ذوي الخلفيات المتنوعة، اعتمادًا على مخزون كبير من المواد العلمية والمهارات التعليمية".
>
> Preface; http:/www.neafoundation.org./publications/charge/preface.htm

ويرى مرزانو (Marzano, 2003) أنّ هناك حاجة إلى معلّمين نشطين يرغبون في الانخراط في العديد

من الدورات والبرامج المفيدة؛ ممّا يُسهم في تنمية قدراتهم وتطويرها. ومع ذلك، فهو يعتقد بأنّ الكثير من الدورات المنتظمة والمبرمجة التي تعقدها العديد من المدارس لمعلّميها، لا تعود بالنفع عليهم، كما لا تُسهم في إثراء تحصيل الطالب .(Marzano, 2003, p. 65) وعليه، فإنّ تنمية قدرات أعضاء الهيئة التدريسية، أو توفير خطّة لعمل ذلك، قد لا يكون كافيًا للتأثير في قدرة المعلّم. فالعناصر النوعية يجب أن تُراعى أيضًا في حال تطوير خطّة شاملة.

المبادئ الإرشادية

يجب على خطّة التطوير المهني التي تتناول حاجات الطلاب الموهوبين والمتميّزين أن:

- تتسق مع الجهود الأخرى في المقاطعة الخاصّة بتنمية المعلّمين، بحيث تجعل التغيير المنظّم ممكنًا وسهل الانضباط (Zmuda, Kullis & Kline, 2004, p. 19).
- تكون جزءًا مكمّلاً لجهود الإصلاح المستمر المتطوّر ببطء (Zmuda et. al., 2004, p. 5).
- يجري تصميمها وتنفيذها بالاشتراك مع المدرّسين، والمختصين بتربية الموهوبين، والإداريين.
- تحوي أهدافًا بعيدة المدى لبرنامج المدرسة أو المقاطعة، وتضع مخطّطًا مختصرًا لعملية تعرّف خطوات مؤقّتة ومناسبة، قد تكون ضرورية لتحقيق الأهداف.
- تتضمّن محتوى يراه المشاركون "وسيلة ضرورية لتحقيق الغاية المرجوّة .(Zmuda et al, 2004, p. 19)
- تكون متوافقة مع الاستراتيجيات الموصى بها من الخبراء في تربية الموهوبين وتنمية قدرات المعلّمين.
- تجعل تنمية قدرات أعضاء الهيئة التدريسية متمايزة في تناولها الاختلافات المهمّة بين المشاركين.
- تحوي خطّة لتقييم فاعلية الأهداف الموضوعة لتنمية قدرات أعضاء الهيئة التدريسية.

سمات خطّة تنمية مهنية عالية الجودة

لا شك في أنّ لكلّ معلّم إسهامات وجهود خاصّة بالتنمية المهنية؛ إلاّ أن بعضها كانت أقلّ من مرضية، ولم تُحدث سوى القليل من التغيير في تفكيرهم أو ممارساتهم. وأحيانًا، يحضر المعلّمون دورات متميّزة في التنمية تُسفر عن تعلّم دائم. ويُفسّر ليتل (Little, 1993) الأسباب التي تحول دون تحقيق بعض الأنشطة النتائج المرجوّة في التغيير بالآتي:

> "إنّ الكثير من برامج تنمية قدرات أعضاء الهيئات التدريسية، أو التدريب في أثناء الخدمة يعكس صورة هزيلة - نوعًا ما - عن المعلّمين، والتعليم، وتنمية المعلّمين. وبالنظر إلى التعقيدات والدقّة والشك الموجود في غرفة الدرس، فغالبًا ما يكون أثر التنمية المهنية متواضعًا على نحو لافت للنظر. فهي تتطلب القليل من الجهد العقلي، أو الارتباط العاطفي، وتأخذ فقط بيانات خاصّة بتاريخ المعلّمين وظروفهم. ومقارنة بالتعقيد والغموض الذي يكتنف أكثر الإصلاحات طموحًا، تبدو التنمية المهنية - في كثير من الأحيان - ضعيفة جدًا وهامشية؛ لذا، يجب أن تُبنى هذه التنمية بطرائق تُعمّق المناقشة، وتتيح المجال لعقد المناظرات، وتُثري العديد من الإمكانيات الكبيرة للعمل." (p. 14).

وعليه، يجب على أيّ خطة تنمية مهنية نوعية أن تستجيب للأسئلة الاستقصائية الآتية في مجالات ثمانية مهمّة، هي:

١. الاتّساق

- إلى أيّ مدى تتّسق التجارب التعلّمية المهنية مع نصّ رسالة المقاطعة، ومع التنمية المهنية للتعليم العامّ؟
- إلى أيّ مدى تتّسق التنمية المهنية مع الكفاءات الأساسية للمعلّمين والإداريين في تربية الموهوبين؟
- إلى أيّ مدى تتناول التنمية المهنية الحاجات التعلّمية للمعلّمين والإداريين العاملين في برنامج تربية الموهوبين؟
- إلى أيّ مدى تتّسق دورات التنمية المهنية، وتكون متتابعة مع بعضها بعضًا قصدًا لتعميق التعلّم المهني؟
- إلى أيّ مدى تتّصل الخبرات التعلّمية المهنية بالمسؤولية المهنية؟

٢. المحتوى

- إلى أيّ مدى ترتكز النتائج التعلّمية المرغوبة على تحليل صادق للمعرفة السابقة للمشاركين وخبراتهم؟ (المجلس الوطني لتنمية الهيئة التدريسية National Staff Development Council.
- إلى أيّ مدى يعكس المحتوى البحث العلمي المعاصر أو أفضل الممارسات؟
- هل المحتوى مبني على نظرية ما؟
- هل للمحتوى صلة وثيقة بالمشاركين؟

٣. الشمولية

- هل تتّسع فرص التعلّم لحاجات الطلاب في تربية الموهوبين، من مرحلة ما قبل الروضة حتى الصفّ الثاني عشر؟
- إلى أيّ مدى تُعْنَى فرص التعلّم المهني بالنموّ العقلي، والتعلّم الاجتماعي والعاطفي، وحاجات الطلاب الموهوبين للإرشاد؟

٤. طبيعة فرص التعلّم المهنية

- إلى أيّ مدى تُزوّد خبرات التعلّم المهني الممارسين بفرص لبناء معنى (أو مغزى) لتعلّمهم الجديد (محادثات حول موضوع ما، أحاديث بين مجموعات صغيرة للتفكير، التلخيص، التدريب الموجّه)؟
- هل تتمايز التنمية المهنية في اهتمامها بالاختلافات المهمّة بين الممارسين؟
- إلى أيّ مدى تُستعمل أشكال مختلفة لتقديم أنشطة التنمية المهنية والاهتمام بالاختلافات العظيمة بين المعلّمين؟ (انظر شكل ١: ١٤).
- إلى أيّ مدى يُعطى المعلّمون خيارًا بخصوص الأساليب التي يستعملونها للحصول على معلومات جديدة، ولتعميق الفهم، والتدرّب على مهارات جديدة في بيئات مساندة؟

- إلى أيّ مدى يوجد اتّساق بين أهداف المعلّم الفرد من التنمية المهنية وأهداف البرنامج للتنمية المهنية؟

٥. فرص للمتابعة

- إلى أيّ مدى توجد فرص منظّمة للتأمّل أو التفكير؟
- ما طبيعة متابعة التعلّم ومداه (مجموعات الأصدقاء المهمين، تخصيص وقت للمشاركة في تخطيط الدروس، تحليل نماذج من عمل الطلاب)؟
- إلى أيّ مدى توجد فرص لإعطاء دروس خصوصية، ودعم عمل المعلّمين؟
- هل هناك إجراءات لتحسين المهارات، والمشاركة في النجاحات، ومعالجة الهموم، وحلّ مشكلات قضايا جديدة؟
- هل هناك فرص للمربين ليُشْركوا الآخرين في خبراتهم بصفتهم مُقدّمين، أو معلّمي دروس خصوصية، أو أصدقاء مهمّين، أو ما إلى ذَلك؟

٦. المصادر

- إلى أيّ مدى جُعلَت المصادر متاحة لتعزيز التنمية المهنية؟
- هل دُمجت طرائق تعلّم عديدة في خطّة التنمية المهنية (وسائل عديدة، مقالات مطبوعة، قراءات إضافية، أشرطة مصوّرة)؟

٧. إعداد جدول زمني

- هل أُعدّ جدول زمني للفرص التعلّمية بطريقة ما طوال السنة كي يتعزّز التعلّم المهني إلى أقصى حدّ ممكن؟
- إلى أيّ مدى يُعفى المدرِّسون من واجباتهم في أثناء اليوم الدراسي لحضور أنشطة للتنمية المهنية؟

٨. التقويم

- هل تجرى عمليات تقويم لجودة خبرات التعلّم المهني؟
- إلى أيّ مدى تُستخدم مدخلات عمليات التقويم في تعزيز ممارسات التنمية المهنية؟

يحتاج مخطّطو التربية المهنية إلى التفكير في أشكال متنوّعة عند تصميم خيارات لتنمية قدرات أعضاء الهيئة التدريسية. والنماذج التالية مُقدّمة بصفتها أفكار قابلة للتطبيق، كما يجب أن يشارك فيها المعلّمون لإثراء قدراتهم، والإفادة من الجهود التي تبذلها المدرسة والمقاطعة من أجل التحسين والتطوير. يُمكن للمخطّطين كذلك استطلاع آراء أعضاء الهيئة التدريسية وما يفضّلونه من أشكال وتصاميم معينة، والإفادة من ذلك في بناء جهودهم الخاصّة بالتنمية المهنية أو تحسينها.

______ مجموعات البحث والدراسة.
______ تقديم عرض للمؤتمر.
______ مساقات على شبكة الإنترنت.
______ التكنولوجيا.
______ خبير اجتماعي.
______ تبادل المعلّمين الزيارات الصفية.
______ منتديات يوم الجمعة.
______ المرشدون في غرفة الدرس.
______ البحث العملي.
______ تحليل أعمال الطلاب.
______ الزيارات المدرسية أو الصفية.
______ المعاهد والكليات الأكاديمية.

______ ورشة عمل للمجموعة كلّها.
______ حضور المؤتمر.
______ جلسات بمشاركة الهيئة التدريسية.
______ الخلوات.
______ لقاءات في فسحة الغداء.
______ تقديم عروض صفية.
______ نقد الأقران أو الزملاء.
______ لجنة المصادر.
______ استعمال نموذج ما لسنوات عدّة.
______ المدرِّسون الخصوصيون.
______ دراسات حرّة.
______ مساقات التخرّج الجامعية.

شكل (١: ١٤): أشكال تصاميم للتربية المهنية.

مثال يحتاج إلى تعديل

مذكّرة

إلى: أعضاء الهيئة التدريسية كافة في مدرسة إلين سميث (Ellen B. Smith).

من: المدير الإداري (أو مدير المبنى).

الموضوع: الدورة القادمة للتدريب في أثناء الخدمة.

التاريخ: الأول من شهر مارس.

رغبة في تلبية متطلبات المقاطعة والولاية؛ ستعقد مدرستنا دورتها السنوية لتدريب المعلّمين في أثناء الخدمة، الخاصّة بتربية الموهوبين والمتفوّقين في الحادي عشر من مارس، من الساعة (٣:٣٠ – ٥:٣٠) مساءً. على جميع أعضاء الهيئة التدريسية والهيئات المساندة الحضور، علمًا بأنّ الذي سيُقدّم الدورة هو الأستاذ بيكر، مختصّ الإثراء في مدرستنا.

إجراءات للتعديل

لا تُحقّق تنمية المعلّمين أهدافها المرجوّة من مجرّد محاولة واحدة فقط للتدريب في أثناء الخدمة، تُعْقد نهاية اليوم الدراسي، وتتناول موضوعات عشوائية. إنّ هذه الأنواع من الفرص التعلّمية المهنية لن تكون بالتأكيد كافية لتناول حاجات الطلاب الموهوبين والمتفوّقين؛ لذا، فإنّ المكوّنات النوعية المختصرة في الجزء الخاصّ بسمات خطّة تنمية مهنية مميّزة، والمميّزات الإضافية المقترحة من جاريت (Garet) وزملائه، تُعدّ مهمّة جدًّا للذين يُخطّطون التنمية المهنية. فقد قام جاريت وزملاؤه (Garet, Porter, Desimone, Birman, and Yoon, 2001) بعمل مسح لأكثر من ألف معلّم، ووجدوا أنّ مبادئ تنمية المدرّسين الآتي تفصيلها - إذا ما التُزم بها - ستُسهم في تغيير السلوك التعليمي لممارسيها من المعلّمين.

تلعب التنمية المهنية دورًا فاعلاً مُؤثِّرًا إذا كانت:

- تُقدّم شكلاً جديدًا أكثر من شكل التقليدي.
- تدوم طويلاً.
- تضمّ مجموعات من معلّمي المدرسة نفسها.
- توفّر فرصًا للتعلّم النشط.
- مترابطة منطقيًّا مع إصلاحات وأنشطة أخرى للمعلّمين.
- تركّز على محتوى واستراتيجيات تعليمية معينة.

كيف يستطيع المرء تطوير خطّة للنموّ المهني؟ قارن فرص التنمية المهنية المتوافرة في مقاطعتك بكلّ من مميّزات التعلّم المهني المثالي الموجودة في الجزء الخاصّ من "سمات خطّة تنمية مهنية عالية الجودة". فمثلاً، إلى أيّ مدى بُنِيَتْ خطّتك المهنية على البحث المعاصر وأفضل الممارسات؟ أو: إلى أيّ مدى تُوفّر خطّتك طرائق عديدة للتعلّم (مطبوعات، أشرطة فيديو، أشكال إلكترونية)؟ فمن ناحية، إذا أظهر تقييمك أنّ تنمية أعضاء هيئتك التدريسية نالت تصنيفًا عاليًا على مختلف الصعد، فعليك أن تحافظ على جودة التنمية المهنية الخاصّة بتربية الموهوبين. ومن ناحية أخرى، إذا وجدْت أنّ تنمية هذه الهيئة لا ترقى إلى مستوى واحد أو أكثر من معايير الجودة، حدّد جميع المجالات التي تحتاج إلى تعديل، ثمّ أَعْطِ الأولوية لاهتماماتك. اعمل بانتظام لتعزيز جودة كلّ من العناصر حتى تقتنع بأن لديك برنامجًا فاعلاً لتنمية قدرات المعلّمين والإداريين العاملين في تربية الموهوبين.

المثال المُعدّل

فيما يأتي خطّة تنمية مهنية جرى تعديلها لدمج مميّزات خطط تنمية المدرِّسين عالية الجودة. ولكي تتحقّق من فهمك هذه المميّزات، أظهر عناصر هذه الخطّة المُعدّلة، ثمّ طَبّق هذه المميّزات على خطّتك.

مذكّرة*

إلى: أعضاء الهيئة التدريسية كافة في مدرسة ألين سميث (Allen B. Smith).

من: لجنة تحسين المدرسة/ والتنمية المهنية.

الموضوع: مواصلة تعلّمنا.

التاريخ: الخامس والعشرون من شهر فبراير.

* مُرسَلة بوساطة البريد الإلكتروني، ونسخة ورقية إلى صناديق بريد أعضاء الهيئة التدريسية.

سنواصل هذه السنة تعلّمنا المهني حول تطوير طرائق تعلّم الطلاب وتحصيلهم. وبالاستجابة إلى التغذية الراجعة المستلمة من المعلّمين حول موضوعات التنمية المفضّلة لديهم، سنُركّز على تنوّع الطلاب في صفوفنا الدراسية. وسوف يتضمن عملنا المهني الاهتمام ومتابعة الطلاب الذين يعانون صعوبات في أثناء الدراسة، إضافة إلى أولئك الذين يحتاجون إلى تعلّم أعلى مستوى. لقد ابتكرنا سلسلة من التجارب المخطّطة بعناية في التنمية المهنية، المرتكزة على أحدث الأبحاث والممارسات التعليمية. كما ستكون كثير من الجلسات مبنية على أبحاث الدكتورة كارول آن توملنسون (Carol Ann Tomlinson). سنُقدّم كلّ شهر عرضًا لأعضاء الهيئة التدريسية كافة يُركّز على نوع واحد من المتعلّمين، علمًا بأنّ هناك نخبة من الاختصاصيين في المدرسة والمقاطعة جاهزون لمساعدتنا على تخطيط الأفكار وتقديمها. يتبع هذا العرض اجتماع لفرق الصفوف أو الدوائر كلّها، يُسمح فيه بوقت للمشاركة في نجاحات المعلّمين وجهودهم المُضْنية في إشباع حاجات هؤلاء الطلاب. وبعملنا هذا، نأمل أن يستفيد المعلّمون من ممارسات بعضهم بعضًا. ودائمًا، كما هي العادة، ستكون تعليقاتكم وملاحظاتكم موضع اهتمامنا. كما سنجري عمليات تقييم في نهاية كلّ جلسة للاستفادة من خبراتكم في تعزيز النتائج السابقة. وفيما يأتي جدول الأعمال الشهري المقترح لاجتماعات التدريب في أثناء الخدمة التي تُعقد هذا الفصل. وكما في السابق، سوف تُنظّم هذه الجلسات في أثناء اليوم الدراسي؛ على أن تُعوّض هذه الأيام فيما بعد.

يناير - المتعلّمون المتقدّمون في دراستهم.

فبراير - الطلاب الذين يعانون صعوبات في التعلّم.

مارس - الطلاب من ذوي الإعاقات البسيطة/ الحادّة.

إبريل - معاينة نماذج من أعمال الطلاب.

مايو - تصميم خطواتنا التالية من أجل المتابعة.

كلّما اقتربت جلسة شهرية، استلمتم رزمة من المعلومات حول كلّ موضوع. وسوف تكون المختارات التي انتُقيت بعناية؛ إمّا مطبوعة، وإمّا إلكترونية، وإمّا مصوّرة.

خطّة استراتيجية لصياغة خطّة تطوير مهنية

صُمّمت هذه الخطّة على افتراض عدم وجود خطّة تنمية مهنية للعاملين في تربية الموهوبين. أمّا المشاركون الذين لديهم خطط جاهزة، فهم مدعوون لتعرّف أوجه اهتماماتهم.

الهدف: تطوير خطّة تنمية مهنية للعاملين في تربية الموهوبين والمتميّزين.

الدليل: خطّة شاملة للتنمية المهنية تتّسق مع بيان رسالة المدرسة، وخطّة التنمية المهنية للتعليم العام، والحاجات التعلّمية للمعلّمين والإداريين، مع التركيز على الكفاءات المتوقعة من معلّمي الموهوبين والنابغين كافة.

المهام والجدول الزمني:

ديسمبر

تشكيل لجنة تكون مسؤولة عن تصميم خطّة تنمية مهنية فاعلة، وتنفيذها، وتقويمها. ويجب أن يشمل الأعضاء المدعوون مدرِّسين في التعليم العام، ومعلّمي تربية الموهوبين، والمدير الإداري (مدير المبنى)، والعاملين في المكتب الرئيس.

يناير – فبراير

الاجتماع بأعضاء اللجنة بعد العمل لمراجعة الآتي:

- بيان رسالة المدرسة الحالية.
- الخطّة الحالية للتنمية المهنية للتعليم العام.
- بيان وضع تربية الموهوبين.
- الغايات الموضوعة لبرنامج تربية الموهوبين.

مارس

تحليل نتائج قياس بسيط للحاجات وتطويرها وإدارتها بغية تقييم الكفاءات.
ملحوظة: هناك قائمة بالكفاءات في شكل (١٤:٢).

إبريل

مراعيًا أهداف برنامج الموهوبين والمتميّزين ونتائجها، وبيان الرسالة، وخطّة التنمية المهنية، كوّن هدفًا أو اثنين بعيدي المدى للتنمية المهنية، مثل: سيكون العاملون قادرين على توفير خيارات لمناهج متمايزة مبنيّة على المستويات المطلوبة للطلاب الموهوبين والمتفوّقين في كلا البرنامجين: النظامي، والخاصّ بالموهوبين والمتفوّقين.

مايو

كوّن لكلّ هدف بعيد المدى (٣– ٢) أهداف قصيرة يمكن قياسها، مثل: سيتمكّن معلّمو الموهوبين والمتميّزين من تطوير دروس متمايزة في الدراسات الاجتماعية، في الصفوف (٨ – ٤)، تُعنى بحاجات الطلاب التعلّمية، أو سيتمكّن معلمو الموهوبين والمتميّزين من تطوير دروس متمايزة في الرياضيات، من مرحلة الروضة حتى الصفّ الثالث للعناية بحاجات الطلاب التعلّمية الفريدة.

يونيو – أغسطس

ضع سلسلة متصلة من فرص التعلّم التي ستدعم امتلاك المعرفة والمنهجيات المستهدفة. حدّد مَن الذي سيقوم بالتدريب، ومكان انعقاده، وتاريخه، ومدّته. تأكّد من الحصول على أشكال متنوعة من التعلّم والخيارات التعلّمية المتمايزة، المبنية على المعارف السابقة للممارسين المشاركين. (انظر شكل ١: ١٤).

وَفّر أيّة مصادر لازمة لدعم التدريب، مثل: الكتب، والأدوات، والمواد السمعية والبصرية.

طوّر ونفّذ تقييمًا للفرص التعلّمية المهنية المرتبطة بعمل المعلّمين الناتج من التعلّم المهني، بحيث يشمل:

قوائم شطب بأنواع مختلفة، مثل: عدد طلبات الحصول على خطط دراسية متمايزة من معلّمي الصفوف النظامية.
تأمّلات المدرِّسين.

سبتمبر - مايو

نَسّق أنشطة التنمية المهنية، ثمّ طبّقها.

يونيو

صنّف بيانات التقييم، ثمّ حلّلها مع إشراك المستفيدين كافة فيها. ضع توصيات، ثمّ عدّل خطّة التنمية المهنية كما هو مطلوب.

تتضمن القائمة الأساسية الآتية الكفاءات التي يجب على المختصين في تربية الموهوبين امتلاكها. لم تُصمّم هذه القائمة لتكون شاملة، أو لاستعراض التباينات الموجودة في قوانين الولايات وأنظمتها المتعلقة باعتماد الشهادات وتصديقها، بل صُمّمت لمساعدة القادة التربويين المكلّفين بتطوير خطط تنمية مهنية للعاملين في تربية الموهوبين. انظر (Landrum, Callahan, & Shaklee, 2001, National Association for Gifted Children, 1994, NAGC & CEC, 2006) انظر الفصل (الثالث عشر) أيضًا.

التعرّف على الموهوبين

١. استخدم أكثر أدوات التقييم استعمالاً في تعرّف هوية الطلاب الموهوبين والمتفوّقين، بما فيها تلك الأدوات التي يُحتمل استخدامها في تعرّف هوية المجموعات السكانية المحرومة من الخدمات. تشمل التقييمات الاعتيادية لمجموعات الطلاب كلّها: بيانات التقييم المتفرّقة لدى الولاية، وتقييمات قياس معامل الذكاء (IQ)، واختبارات القدرات (الشفهية، وغير الشفهية)، والتقييمات المعيارية، واختبارات التحصيل، وتقييمات الصفوف الابتدائية، وتوصيات المعلّمين، ومقاييس درجات السلوك، وصفحات البيانات، وترشيحات الزملاء.

٢. اختر أكثر التقييمات ملاءمة للتنوع الديموغرافي السكاني للمجتمع.

٣. حَدّد الإجراءات الخاصّة بالتعرّف إلى الطلاب الموهوبين والنابغين، من مرحلة ما قبل الروضة حتى الصَف الثاني عشر، ثمّ طبّقها.

٤. افهم سياسات الولاية التي تُنظّم عملية التعرّف إلى الموهوبين، وتُقدّم الخدمات لطلاب تربية الموهوبين، ثمّ أرسلها إلى أيّة دائرة انتخابية.

٥. اشرح الاتّساق بين تعريف الولاية للموهبة، وطرائق التعرّف إليها، وتعريفها على مستوى المقاطعة، في حال وجود اختلاف بينهما.

٦. استنادًا إلى عملية التعرّف، كوّن صفحة بيانات عن تعلّم الطلاب الموهوبين تعطي صورة مركّبة عن اهتماماتهم، وقدراتهم الأكاديمية (القوية منها، والضعيفة)، وطرائق التعلّم المُفضّلة لديهم، وأساليب التعبير المُفضّلة، وحاجاتهم الاجتماعية والعاطفية.

تخطيط البرنامج

٧. ألق نظرة على المنهاج - على مستوى المقاطعة - في المجالات جميعها: المهارات اللغوية، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، والرياضيات، واللغة الأجنبية، والفنون المرئية والأدائية.

٨. حَدّد أكثر النماذج النظرية والإدارية ملاءمة لتقديم الخدمة للموهوبين.

٩. اكتب غايات البرنامج وأهدافه (انظر الفصل السادس) التي تراعي حاجات الطلاب الموهوبين التعلّمية، التي تتسق مع المنهاج على مستوى المقاطعة.

(يتبع)

تتمّة/ شكل (٢: ١٤):

١٠. حَدّد مجموعة من الوحدات المتسقة الشاملة الموجودة في منهاج طلاب تربية الموهوبين في نموذج مأخوذ من التعليم العام، ثمّ طبّقها وقوّمها. (انظر الفصل الثامن).

١١. اختر متصل خيارات تسريع وإثراء متّسقًا مع الحاجات التعلّمية للطلاب الموهوبين، من مرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر، والمنهاج الموضوع للمقاطعة.

١٢. حضّر برنامج التعليم الفردي إذا كان ذلك مطلوبًا، بالاتفاق مع الآباء.

١٣. أَعدّ ميزانية للبرنامج (انظر إنشاء ميزانية شاملة محكمة لبرنامج تربية الموهوبين وخدماتهم، الفصل العاشر).

١٤. حَدِّد، ثمّ اشْترِ مصادر قيّمة ومهمّة في تربية الموهوبين. (انظر الفصل الحادي عشر).

١٥. خطّط أنشطة متواصلة للطلاب متعلقة بالتخطيط للتعلّم الجامعي، ثمّ طبّقها. (انظر قائمة المراجع نهاية الفصل التاسع: الخدمات التي تُلبّي الحاجات العاطفية والاجتماعية للطلاب الموهوبين).

تقويم البرنامج

١٦. خطّط تقويمًا للبرنامج ثمّ نَفِّذه، مُوَزِّعًا نتائج التقويم على المستفيدين كافة (انظر الفصل الخامس عشر).

الدفاع عن البرنامج

١٧. نظّم مبادرة للاتصال المستمر. (انظر الفصل الثاني عشر).

١٨. طوّر وادعم حملة تأييد للخطّة على المستوى المحلّي ومستوى الولاية، متّسقة مع خطّة المقاطعة. (انظر الفصل الثامن عشر).

التنمية المهنية

١٩. صمّم، ثمّ طبّق خطّة تنمية مهنية للمعلّمين في برنامج تربية الموهوبين، بحيث تتّسق مع خطّة المقاطعة للتنمية المهنِيّة.

٢٠. طوّر برنامج تنمية مهنية لمعلّمي الصفوف النظامية حول الحاجات التعلّمية لطلاب تربية الموهوبين، ثمّ نَفِّذه.

٢١. تعاون مع معلّمي الصفوف النظامية لدعم منهاج متمايز للطلاب.

شكل (٢: ١٤): الكفاءات المطلوبة للمختصين في تربية الموهوبين.

نموذج لتخطيط التنمية المهنية

صُمّم النموذج التالي لمساعدة المعلّمين على بدء التفكير بتخطيطهم للتنمية المهنية. توجد على الجانب الأيمن منه المهمات المطلوبة لإتمام خطّة تنمية مهنية شاملة ودائمة وفاعلة. كما يحوي هذا النموذج أعمدة يمكن استعمالها من أجل إضافة تفصيلات للمهمات، وبيان الشخص المسؤول، وتوفير جدول زمني لإتمام المهمة.

نموذج التخطيط للتنمية المهنية.

المهمة	موجز للمهمات التي ستُنفّذ	الشخص المسؤول	جدول الزمني
اعقد اجتماعًا للجنة.			
راجع الوثائق كلّها ذات العلاقة.			
طوّر، ثمّ نفّذ قياسًا للحَاجات.			
كوّن (٢ – ٣) أهداف بعيدة المدى للتنمية المهنية، وأهدافها ذات الصلة.			
ضع سلسلة مستمرة من الفرص المتصلة مهنيًا.			
وَفِّر المصادر اللازمة.			
طوّر تقويمًا لخطّة التنمية المهنية، ثمّ طَبِّقه.			
عدّل خطّة التنمية المهنية.			

نصيحة للممارس المنفرد

تقع مسؤولية تصميم برنامج مميّز للتنمية المهنية على عاتق عدّة أشخاص ضمن نظام المدرسة. أمّا الشخص المسؤول وحده عن البرنامج، فسيجد أنّ الاشتراك مع آخرين مفيد. وسوف يكون البحث عمّن يساعده على تصميم خطّة للتنمية المهنية وتطبيقها مفيدًا في تعزيز نجاح جهود من هذا النوع. كما سيزيد هذا التعاون من احتمال أن تكون تلك الجهود جزءًا من خطّة تنمية مهنية كاملة للمدرسة، وربّما التماس المساعدة في تنفيذ هذا العمل.

MUST-READ RESOURCES

Landrum. M. S., Callahan. C. M., & Shaklee, B. D. (Eds.). (2001). Aiming for excellence: Gifted program standards. Washington. DC: National Association for Gifted Children.

Tomlinson. C. A., & Man, S. D. (2000). Leadership for differentiating schools and classrooms. Alexandria. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Zmuda. A., Kuklis. R., & Kline, E. (2004). Transforming schools: Creating a culture of continuous improvement. Alexandria. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

WEB RESOURCES

Schlechty Center for Leadership in School Reform: www.schlechtycenter.org/

National Staff Development Council. Retrieved August 12, 2005, from www.nsdc.org/standards/strategies.cfm.

REFERENCES

Caret. M., Porter. A. C., Desimone. L, Birman, B. F., & Yoon. K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. American Education Research Association Journal, 38(4), 115—145.

Landrum, M. S., Callahan. C. M., & Shaklee. B. D. (Eds.). (2001). Aiming for excellence: Gifted program standards. Washington. DC: National Association for Gifted Children.

Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. Education Evaluation and Policy Analysis. 15(2), 129-151.

Marzano, R. J. (2003). What works in schools: Translating research into action. Alexandria. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

National Association for Gifted Children (1994). Competencies needed by teachers of gifted and talented students [position paper]. Washington, DC: Author.

National Association for Gifted Children & Council for Exceptional Children (2006). Initial NCATE standards for teacher preparation programs in gifted education. Washington, DC: Author.

National Foundation for the Improvement of Education. 11996). Teachers take charge of their learning: Transforming professional development for student success. Washington. DC: Author.

NSDC. (2000). National Staff Development Council standards: Designs and strategies. Retrieved August, 12, 2005 from National Staff Development Council Web site: http:// www.nsdc.org/ standards/ strategies, cfm

Roy, P., & Hord, S. (2003) . Moving NSDC's staff development standards into practice: Innovation configurations. Oxford, OH: National Staff Development Council.

Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). Leadership for differentiating schools and classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Zmuda, A., Kuklis. R., & Kline. E. (2004). Transforming schools: Creating a culture of continuous improvement. Alexandria. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.



تطوير خطة لتقويم برنامج في تربية الموهوبين

• كارولين كالاهان Carolyn M. Callahan

"إن مَنْ يسال سؤالاً يكون جاهلاً، ومَنْ لا يسأل، يبقَ جاهلاً إلى الأبد". - مثل صيني

في عام ١٩٩٦، أبدى "جيمس جالاجر (James Gallagher, 1998) ملاحظة مهمة حين قال: "نحن نواجه خطر فقدان توثيق قانوني للإسهام الحقيقي مثل الذي تقدّمه برامج الموهوبين إذا لم تتوافر استراتيجية تُعنى بتصميم برامج تقويمية مناسبة وإجراءات قياس لهذه الجماعات المميزة" (p.112). إن هذه الدعوة لإجراء تقويم متطوّر لبرامج تربية الموهوبين وخدماتهم ليست جديدة، فقد اعتُرف بها كضرورة مهمة جدًا منذ تقرير "مارلند" (Marland, 1972)، وظلّت منذ ذلك الحين تشغل بال المهتمين بالمناقشات الأكاديمية والفكرية المتعلقة بالأمور التربوية على المستوى الوطني (Passo,1979). وفي السبعينيات من القرن الماضي، ألّف جوزيف رنزولي (Joseph Renulli) واحدًا من أوائل الكتب الإرشادية في تقويم البرامج (Renzulli, 1975). وفي عام ١٩٨٦، خصّصت جون ميكر (June Maker) فصلاً لتقويم البرنامج في كتابها "قضايا مهمة في تربية الموهوبين". (Maker, 1986).

ومنذ منتصف الثمانينيات، كُتب الكثير عن تقويم البرامج وإجراءات القياس. كما نشر المركز الوطني لبحوث الموهوبين والنابغين: "The National Research Center on the Gifted and Talented عدّة دراسات ومقالات حول هذا الموضوع. Callahan, Tomlinson, Hunsaker, Bland, & Moon, 1995; Fetterman, 1993. أمّا كارولين كالاهان Carolyn Callahan، فقد ألقت نظرة تاريخية عامة على التقويم في مجالنا هذا، في حين قدّمت جويس فإن تاسيل باسكا و آني فيفغ Joyce VanTassel- Baska and Annie Feng, 2004 نظرة شاملة عن نماذج التقويم، ومزيدًا من البيانات عن أكثر أدوات التقويم استعمالاً: (مسوحات، ونماذج مبنية للمراقبة، وبيانات عن الطلاب)، ومعايير برامج). وقد حدّدت المنظمة الوطنية للأطفال الموهوبين من مرحلة الروضة حتى الصف الثاني عشر The National Association for Gifted children's Pre –k- Grade 12 Program (Standards) Landrum, Callahan, & Shaklee; 2001. المواصفات الخاصة ببرنامج التقويم. ولكن، وبالرغم من كلّ الجهود المبذولة، ما زالت برامج وخدمات عديدة تعمل

دون إجراءات تقويمية كافية لتوثيق فاعليتها. وفي هذا الفصل، تعطينا كارولين كلاهان المبادئ أو القواعد التي يُهتدى بها لتقويم البرامج، وتُشركنا فهمها الثاقب وأفكارها النيِّرة في كيفية تحسين عمليات تقويم برامج تربية الموهوبين وخدماتهم. وقد قدّمت كارولين خطة عمل ممكنة لتطوير خطة تقويم فاعلة محكمة تستطيع توثيق فائدة خدمات تربية الموهوبين.

يرتبط التقويم والقياس بكلّ ميزة أخرى مهمة تناولها هذا الدليل، مثل: بيان الرسالة، وتعرّف مفهوم الموهبة والتفوق، وإجراءات التعّرف إلى الطلاب الموهبين، وأهداف البرنامج، وتصميم البرنامج، والمنهاج، ومصادر المنهاج، والميزانية، والموظفون، والتنمية المهنية. فإذا نظرنا إلى هذا الدليل كنسيج يزخر بالصور والألوان، سيبدو هذا الفصل كواحد من خيوط نسيجه دون المساس بنوعية القطعة وأبعادها كاملة. ولهذا، فإن هذا الفصل يكتسب أهمية خاصة، ويستحق الاهتمام الجاد من الممارسين، المعنيين بإيصال خدمات لتربية الموهوبين عالية الجودة وطويلة الأمد.

التعريف

يُعّد تقويم برنامج للموهوبين عملية منظّمة لجمع معلومات من مصادر متعددة لمساعدة أصحاب القرار -على جميع المستويات- على اتخاذ قرارات صائبة بخصوص فاعلية المكونات المختلفة للخدمات التي تُقدّم للطلاب الموهوبين. نسعى في هذا المجال إلى جمع معلومات عن نوعين من التقويم: التكويني (Formative) ، والختامي (Summative). فالتقويم التكويني هو عملية جمع بيانات عن البرنامج في أثناء تطوره كجزء من محاولة تحسينه. كما يسعى التقويم التكويني إلى المساعدة على تعرّف نقاط القوة والضعف في أيّ برنامج، وكلّ ما من شأنه أن يُعزّز من فاعلية البرنامج الكلية، والعوامل التي قد تعيق أو تُسهم في تحقيق أهدافه. أمّا التقويم الختامي، فهو مُصمّم لإصدار أحكام بخصوص ميزات أو كفاءة البرنامج، أو أجزاء معينة منه، وإصدار أحكام حول إذا كان يجب تعديله، أو الإبقاء عليه، أو شطبه. وفي مرحلة التقويم، تُقدّم البيانات لإعلام المستفيدين بنجاحات البرنامج في تحقيق أهدافه أو غاياته، وربّما بالنتائج غير المتوقعة للبرنامج. وفي التقويم التكويني، قد يكتشف المُقوّم أن المعلمين لم يَجْرِ تدريبهم على استعمال استراتيجيات تعليمية وتطبيقها على طلاب الموهوبين. ولهذا، يُخشى ألاّ يُحقّق الطلاب النتائج التربوية المتوقعة. وفي تلك الحالة، سيكون من المناسب للمُقوّم اقترح تدخلات معينة لتنمية المدرسين أو تدريبهم. وقد تستطيع البيانات التي جُمعت في التقويم الختامي أن تُوثّق أن الهدف المتوقّع من زيادة أعداد الطلاب الملتحقين بالبرنامج وحصولهم على مجموع (3) في اختبارات التسكين المتقدم، كان هدفًا طموحًا ولم يتحقّق.

الأساس المنطقي

يُعّد التقويم مهمًا جدًا لنجاح برامج تربية الموهوبين (اللجنة المشتركة لمعايير التقويم التربوي: Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994; Reineke, 1991; Tomlinson, Bland, & Moon, 1993; Tomlinson, Bland, Moon,& Callahan, 1994. وهناك أمر مهم آخر هو أن برامج تربية الموهوبين، شأنها شأن البرامج التربوية جميعها، تخضع للمساءلة أمام الهيئات التشريعية لإثبات أن الأموال المخصصة للبرنامج قد صُرفت بكفاءة وفاعلية. فمن حقّ الجهات التي تُقدّم التمويل التأكد أن المصادر قد أُحسن استعمالها، ومن حقّ أولياء الأمور توقّع أن يكون البرنامج التربوي المقدّم لأبنائهم عالي الجودة، ومن حقّ المعلمين والإداريين معرفة أن جهودهم متّسقة مع أفضل الممارسات في هذا المجال، ومن حقّ الطلاب الموهوبين كذلك أن يتوقعوا منّا تقديم برنامج تعليمي يتّصف بالتحدي والالتزام، ويلبي

احتياجاتهم التربوية والاجتماعية والعاطفية.

خطة التقويم الفاعلة وكيفية تنفيذها يجب على هذه الخطة أن:

- تكون هادفة ومرسومة بعناية.
- مدعومة بميزانية كافية.
- تُشرك المستفيدين الرئيسيين منذ بداية العملية، وطوال مرحلة التخطيط لتنفيذ التوصيات. (أنظر الملحق (أ) الخاص باللجان الاستشارية لتربية الموهوبين).
- تكون جامعة في الصياغة والتنفيذ.
- تكون متناغمة مع استراتيجيات جمع البيانات الخاصة بأسئلة التقويم المطروحة.
- تكون مبنية على الأساليب والمصادر المتعددة في جمع البيانات.
- تكون معتمدة على استعمال أدوات قياس موثوقة وصادقة.
- تُقدّم النتائج بأشكال شفوية وكتابية، تخاطب الاهتمامات والحاجات المحدّدة للمساهمين في البرنامج.
- تراعي القضايا الفريدة المشمولة في تخطيط برنامج الطلاب الموهوبين.
- تكون عملية شفافة وعلنية، وتفاعلية.

المبادئ الإرشادية أو الافتراضات

يُشكّل تقويم برنامج للموهوبين جزءًا متمّمًا لدورة تطوير البرنامج. وهناك مجموعات عدّة من الأفراد لهم مصلحة في الخدمات التي تُقدّم للموهوبين في أيّ قسم من أقسام المدرسة، ومثل: الطلاب، والمدرِّسون، وإداريو المدرسة، وموظفو المكتب الرئيسي، وأعضاء مجلس التربية، وآباء طلاب برنامج تربية الموهوبين، والمواطنون، وموظفو وزارة تربية الولاية. يُشكّل هؤلاء المساهمون مصادر إرشادية مهمة في عملية وضع خطة تقويم نوعية. ويجب أن يكونوا ممثلين في لجنة التنسيق التي تُبدي رأيها في تشكيل الخطة وتنفيذها فيما بعد.

- قد تُشكّل عملية تقويم برنامج للموهوبين تهديدًا، خاصة إذا لم يُعْطَ المساهمون فرصة للمشاركة في تخطيط التقويم.
- يحتمل ألاّ تكون المؤشرات التقليدية على نجاح البرامج التربوية، مثل اختبارات التحصيل المعيارية، صادقة أو موثوقة في قياس غايات برامج الموهوبين وأهدافها.
- لا يمكن لعمليات التقويم الفاعلة الاعتماد على بيانات العملية أو المسح فقط ؛ ويجب أن تحدد المخرجات والأهداف بعناية تامة.
- وفي الوقت الذي فيه تقويم النتاجات، ستعرف توفّر عملية التقويم النوعية بيانات للمساعدة في فهم الأسباب التي أدت إلى تحقيق هذه النتاجات أو لماذا لم تتحقّق تلك الأهداف.
- التقويمات الفاعلة حسّاسة، وتحترم الأشخاص الذين يُقدّمون الخدمات للطلاب الموهوبين
- التقويمات الفاعلة تنقل النتائج في خلاصات مفهومة، ومناسبة، وواضحة، ودقيقة، تعكس السياق المحلي، وتراعى السياسات والأنظمة الحكومية والمحلية.
- التقويمات الفاعلة يديرها أشخاص ذوو معرفة بكلا المجالين: تربية الموهوبين، والتقويم.
- التقويمات الفاعلة تُقدّم نتائجها في الوقت المناسب المطلوب.

مواصفات برنامج التقويم عالي الجودة

الاستجابة

- هل يراعى التقويم قلق أولئك الأفراد الذين لهم مصلحة في تنفيذ نتاجات الخدمات المُقدّمة للطلاب الموهوبين؟

الأهمية

- هل يعالج تصميم التقويم مسائل التقويم المهمة أم الأسئلة التي يسهل الرد عليها فقط؟

الاتساق

- هل يولي التقويم اهتمامًا مناسبًا لتعرّف الغايات والأهداف ونتاجات البرنامج المتوقعة؟

العدل والنزاهة

- هل صُمّم التقويم ليعطي صوتًا متساويًا للدوائر الانتخابية كلّها، وللتحقّق من القضايا جميعها بغضّ النظر عن حساسيتها، مع إعطاء ثقل متساوٍ للأصوات كلّها، وليس لأصحاب القوة والنفوذ فقط؟
- هل اختيرت أو وضعت أدوات التقويم على نحوٍ يراعي الثبات والموثوقية في قياس المكوّن المطلوب تقويمه؟

احترام المستفيدين كافة

- هل صُمّم التقويم على نحو يراعي السياق والعوامل الظرفية التي تُؤثّر في المدارس والعاملين فيها؟
- هل خضعت جميع أدوات جمع البيانات وإجراءتها للفحص لتضمينان أنها لا تسيء إلى جمهور المشاركين؟
- هل ستُستعمل البيانات فعلاً؟ هل هناك اهتمام بعدم إضاعة وقت الطلاب، والمدرِّسين، أو المستفيدين الآخرين في أيّة عملية تقويم لا تُسهم في عملية اتخاذ قرارات سليمة؟

التمويل الكافي

- هل خُصِّصت مبالغ كافية لإنجاز التقويم كما هو مُخطّط له؟

التوقيت المناسب والملائم

- هل جُمعَت البيانات وحُلِّلَت وقُدِّم تقرير عنها في الوقت المناسب للاستفادة منها في عملية اتخاذ القرار؟
- هل قُدِّمَت النتائج والتوصيات للجمهور المعني على نحو يجعل البيانات مفهومة بسهولة؟

مثال يحتاج إلى تعديل

عندما كُلّف منُسّق البرنامج بإجراء تقويم لبرنامج الموهوبين، دعا أعضاء هيئة التدريس، وطلب إليهم وضع أسئلة الاَستبانة في هذا الصدد تمهيدًا لإرسالها إلى الآباء. قام المساعد والهيئة التدريسية بإعداد مسح للوقوف على رضا الآباء عن عملية التعرّف إلى الموهوبين، وعن المنهاج، وعن التواصل معهم. وبالإضافة إلى ذلك، تناولت الاستبانة رأي الآباء في رضا الطلاب عن التعليم الذي تلقوّه، لكنه أغفل المستفيدين المهمين في هذه العملية.

المثال المعدّل

عندما طُلِبَ إلى مُنسّق البرنامج إجراء تقويم لبرنامج الموهوبين، التقى بمساعد مدير المنهاج لتعرّف الأشخاص الذين سيعملون مع لجنة استشارية في عملية التقويم. وقد شُكِّلت هذه اللجنة بعناية لتمثيل المدرِّسين الذين عملوا على مساعدة الموهوبين، وآباء الطلاب الموهوبين، ومدّرسي الطلاب الموهوبين، والمديرين، والطلاب الموهوبين (انظر الملحق أ). وفي سلسلة من الاجتماعات، طلب المُنسّق إلى هذه المجموعات أن تعمل على إنجاز ثلاث مهمّات، هي:

١. التعرّف إلى مجموعات المستفيدين الأساسيين

قام أعضاء اللجنة أولاً بتعرّف كلّ تلك المجموعات التي لها مصلحة أو اهتمام بالطريقة التي تُقدّم فيها خدمات موهوبين، وبجودة عملية إدارة البرنامج، والمنهاج وفاعليته، وما شابه ذلك. وطُلب إلى أعضاء اللجنة التوسّع ما أمكن في كيفية تعرّف هذه المجموعات. وقد حُدّدت هذه المجموعات على النحو الآتي:

- آباء الطلاب الموهوبين.
- الطلاب الموهوبون.
- مدير التعليم وإداريون آخرون في المكتب الرئيسي.
- أعضاء مجلس المدرسة.
- الميسرون.
- مدرسو الصفوف.
- مُنسّق البرنامج.
- مديرو الأبنية.
- آباء طلاب لم يُحدّدوا كموهوبين أو متميّزين.

٢. تطوير استراتيجيات لجمع معلومات عن مجالات تهمّ كل مجموعة من مجموعات هؤلاء المستفيدين

بعد التعرّف على مجموعات المستفيدين، حدّدت اللجنة مجموعة صغيرة من الأفراد المهمين (٥-٦) فِي كلّ مجموعة، من الذين يُمكنهم شرح المجالات التي يجب الاهتمام بها في عملية وضع خطة التقويم. أعدّت اللجنة استبانة، ثم أرسلتها بالبريد إلى المعنيين من الآباء، والطلاب، ومعلمي الصفوف، والمديرين، والإداريين، وآباء الطلاب الذين لم يُصنّفوا كموهوبين. كان هذا المسح مفتوح النهاية، وطُلِبَ إلى المشاركين

تعرّف مجالات اهتمامهم، وما يقلقهم في برنامج الموهوبين، وكتابة الأسئلة التي كانوا سيثيرونها لو كانوا هم المشرفون على تقويم البرنامج. بعد ذلك، رُتِّبت مواعيد المقابلات الشخصية مع رئيس مجلس المدرسة، والمدير، ومدير المنهاج المساعد.

٣. دراسة البيانات

درس أعضاء اللجنة البيانات الناتجة من المهمة الثانية، ووضعوا قائمة عريضة بقضايا التقويم، ثم أعطوا درجات لتلك القضايا مبنية على عدد تكراراتها في القائمة، ومستوى شدّتها، وتقديرهم مدى أهميتها لعملية جمع البيانات التي قد تُسهم في تحسين الخدمات المقدّمة للطلاب الموهوبين.

تصميم أو تعديل خطة تقويم أو وضع خطة استراتيجية للتقويم

في الجزء التالي، أُعِدّت الخطوات اللازمة لتعديل خطة التقويم غير المكتملة. على نحو يجعل الترتيب المتتالي لهذه الخطوات يُقدّم أيضًا مخطّطًا إرشاديًا مفيدًا لمديري البرنامج الذين يعملون على تطوير إحدى الخطط الاستراتيجية. وقد خُصِّص سؤال (أو أسئلة) لكلّ خطوة لإرشادك في العمليات التي تقوم بها.

الخطوة الأولى: الاستعداد للتقويم.

الإجراء العملي	الأسئلة المقترحة
أ. حدّد أو طوّر قائمة واضحة بالغايات والأهداف الخاصة بمكوّنات خدمات الطلاب الموهوبين كلّها.	- ما النتيجة المتوقعة لعملية التعرّف إلى الموهوبين، وعملية تطوير المنهاج، والتنمية المهنية للمدرسين، وللإداريين؟ - ما النتيجة المتوقّعة للتعليم المُقدّم للطلاب الموهوبين؟ - أيّ مكوّنات البرنامج يجب تقويمها، وأيّ المقاييس يجب تطبيقها، بناءً على مقاييس المنظمة الوطنية لتعليم الموهوبين من مرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر؟
ب. تأكد من الالتزام بتقويم ذي مغزى.	- هل توفر الوقت الكافي، والمصادر، والأموال اللازمة لتنفيذ التقويم ونشر النتائج؟
ج. حدّد مجموعات المهتمين أو المستفيدين من الداخل أو الخارج ليعملوا كلجنة تنسيق تقويم نشطة.	- هل دُعيَ المستفيدون كافة؟ هل يُمثّلون وجهات النظر المختلَفة؟ - هل يستطيعون العمل بفاعلية لتضمينان استعمال التقويم؟
د. اجمع قضايا التقويم من مجموعات المستفيدين المحدّدة.	- هل جُمعَت معلومات كافية من المجموعات كافة التي تفيد من جودة الخدمات المقدّمة للطلاب الموهوبين؟
هـ. طوّر خطة تقويم مكتوبة مبنيّة على الأولويات التي تهّم المستفيدين.	- هل تعكس الخطة أكثر الأمور أهمية التي أثارها المساهمون؟ - هل تتضمن خطوات محدّدة بدقّة وإجراءات لتنفيذ التقويم؟ - هل توجد إرشادات مناسبة لجمع البيانات والتحليل والنشر؟

الإجراء العملي	الأسئلة المقترحة
و. انتقِ أشخاصًا لإجراء التقويم من المتخصصين في التقويم وتربية الموهوبين.	– هل يتوافر لدى أحد العاملين في المدرسة مستوى مناسبًا من الخبرة لإجراء عملية التقويم، أم هناك حاجة إلى مستشار من الخارج؟ – مَن الذي يُمكنه توفير الخبرة أو ترشيح أسماء مقوّمين يتمتعون بسمعة حسنة؟
ز. فكرّ في المضامين السياسية للتقويم.	– هل حُدّد الأشخاص المهمون في اتخاذ القرارات؟ – هل اتصل بهم أحد؟ – هل الشبكات مهيأة لدعم عملية التقويم ونتائجها من داخل منطقة المدرسية وخارجها؟
ح. ضع شروطًا لتأمين السرية والحساسية لدى التعامل مع البيانات ونتائج التقويم.	– هل سمح مجلس إدارة المدرسة بإجراء تقويم للبرنامج؟ – هل ستبقى البيانات سرّية ؟

الخطوة الثانية: تصميم جمع البيانات.

الإجراء العملي	الأسئلة المقترحة
أ. طوّر أسئلة تقويم واضحة.	– هل تُغطي أسئلة التقويم كّلاً من: أهداف البرنامج، والبنى، والوظائف، والأنشطة؟ – هل يمكن الرّد عليها؟ – في حال الإجابة عنها، هل ستؤثّر الإجابات في القرارات؟ – هل يمكن أن تُسهم النتائج – بما تحويه من معلومات– في تحسين الخدمات المقدّمة إلى الطلاب الموهوبين؟
ب. طوّر خططًا لاستعمال مصادر معلومات متعدّدة.	– هل تتضمن الخطة جمع معلومات من آباء الطلاب المعرّفين كموهوبين، وآباء الطلاب الذين يُتعرّف إليهم بعد، والمدرّسين، والطلاب الذين صُنّفوا كموهوبين، والإداريين، وما إلى ذلك؛ للاستفادة منها في عملية التعديل؟
ج. خطّط لاستعمال استراتيجيات مختلفة لجمع البيانات.	– هل هناك خطط لتضمن استراتيجيات، مثل: المقابلات المباشرة، والمسوحات، والمقابلات الهاتفية، وملاحظة الصفوف، وإجراءات قياس موضوعية وذاتية لنتاجات الطلاب وما شابه؟
د. اجمع معلومات عن مجرى سير العملية.	– هل هناك طرائق لجمع معلومات عن العملية تُظهر أن البرنامج يعمل حسب ما خُطّط له (مثل: سجلات الحضور، ووثائق من دورات تطوير المعلمين، والنشرات أو أيّة اتصالات مع الآباء أو المدرّسين، ومعلومات من المشاهدات الصفية حيث يدرس الطلاب الموهوبون، ومجلات المعلم والطالب، وخطط دراسية صفيّة، أو أيّة مصادر أخرى للمنهاج، وإجراءات التعرّف ووثائقها، و/ أو معلومات تقويمية، مثل المقابلات، أو المسوحات)؟

الإجراء العملي	الأسئلة المقترحة
هـ. اجمع معلومات عن النتاجات.	- هل هناك طرائق لجمع معلومات عن النتائج تُظهر تحقيق نمو عقلي وعاطفي للطلاب نتيجة لإسهام البرنامج (مثل: مقارنة بين قياس نتائج التحصيل المتنوعة للمشاركين المؤهلين، وغير المشاركين المؤهلين، واستعمال مقاييس مستوى أعلى، واستعمال مجموعات المقارنة، وتقدير صفحات البيانات الشخصية، واستعمال مقاييس صادقة وموثوقة لمفهوم الذات والكفاءة الذاتية؟
و. اختر مقاييس صادقة وموثوقة.	- ما مصادر البيانات الخاصة بجودة الاختبار التي استُرشد بها (مثل الكتاب السنوي للقياسات العقلية)؟
ز. حدّد الطرائق الخاصة بتحليل البيانات، ثم أعِدّ تقريرًا عنها.	- ما التقنيات التي ستُستخدم في تحليل البيانات كمًا ونوعًا؟ ما أفضل طريقة لنقل الاستنتاجات الخاصة بوضع برامج لتربية الموهوبين؟

الخطوة الثالثة: إجراء التقويم.

الإجراء العملي	الأسئلة المقترحة
أ. أشرك على الدوام مساهمين متعدّدين، وبطرائق هادفة ذات معنى.	- هل تتوافر الفرصة لجميع المستفيدين لدراسة خطط جمع البيانات وتحليلها؟
ب. تأكد من فهم مصادر بيانات العملية كلّها.	- هل توجد فرص ووسائط متعددة لتفسير كيفية جمع البيانات ومبرّراتها؟
ج. راقب وراجع عملية التقويم لتتأكد أن العيّنات ممثّلة وحياديّة.	- هل روجعت كلّ الخطط الموضوعة لجمع البيانات للتأكد أن كلّ فرد أعطي الفرصة لإبداء رأيه في العملية؟ - هل هناك نية لعقد منتدى مفتوح للنقاش يتيح للذين لم يختاروا مسبقًا لإجراء مقابلة التعبير عن وجهة نظرهم؟
د. تأكد من تحليل البيانات، والحصول على التغذية الراجعة في الوقت المناسب.	- هل تحوي خطة إدارة البيانات جدولاً زمنيًا واضحًا لتضمينان جمع البيانات وتحليلها في الوقت المناسب ليتسنى اتخاذ قرارات بخصوص الاستحقاقات النهائية (الموازنة، عيين الموظفين، وتعرّف المهمات،......، إلخ)؟
هـ. طوّر خطة لاستعمال النتائج بهدف تحَويل النتائج إلى إجراء.	- هل هناك خطة لتعرّف الأدوار التي يلعبها المقيمّون، والعاملون في البرنامج، والمساهمون في استعمال نتائج التقويم؟

الخطوة الرابعة: تقديم تقرير بالنتائج وعملية المتابعة.

الإجراء العملي	الأسئلة المقترحة
أ. قدّر تأثير نتائج التقويم.	- هل اشتركت مجموعات المستفيدين في تفسير النتائج؟
ب. حضّر تقارير بناء على اهتمامات المستفيدين وحاجاتهم.	- هل خلت التقارير من الرطانة؟ - هل كُيِّفت التقارير لتلائم متطلبات متخذي القرار؟
ج. ضع توصيات محدّدة في التقرير لإرشاد متخذي القرارات في أثناء متابعة العمل حتى إنجازه.	- هل يستطيع متّخذو القرارات فهم السياق الذي اتُّخذت فيه التوصيات؟ - هل تراعي التوصيات الفلسفة، والسياسة، والظروف المالية؟
د. قدّم التقرير في حينه.	- متى اتُّخذت القرارات الرئيسة؟

نموذج لقياس نقاط القوة لخطّة تقويم المقاطعة

قائمة الشطب الآتية هي أداة يمكن استعمالها لقياس جودة تصميم إجراءات التقويم ومدى تنفيذها. فكّر في كلّ جملة، ثم قدّر مدى نجاح معالجة هذه الخطوة أو الجزء من خطة التقويم التي وضعتها. الرقم (١) يشير إلى أن الميزة لم تعالج أبدًا، و(٢) يشير إلى أنها نالت بعض الاهتمام، و(٣) يفيد أن الميزة قد عولجت على نحو كامل، وأنها جزء من عملية التقويم في المنطقة المدرسية، وكلّما زاد ارتفاع علامة المجموع الكلي، احتمال توافر مبادرة للتقييم ذات مستوى عالٍ في منطقتك. أمّا العلامات المنخفضة لكلّ بند، فإنها تثير الانتباه لجوانب من الخطة قد تكون بحاجة إلىً تعديل.

الميزة	١	٢	٣
١. أشركنا مستفيدين مهمين لإنشاء خطة تقويم لنا، وللتحقّق من تعرّفنا القضايا المهمة وما يشكل لنا قلقًا في عملية تقويم، فضلاً عن تعرّف أنواع البيانات التي يجب مراعاتها عند اتخاذ القرارات.			
٢. أُعلمت مجموعات المستفيدين المهمين بخطوات التَنفيذ طوال عملية التقويم.			
٣. توافر مخصصات مالية كافية لإجراء تقويم.			
٤. توافر خطة مكتوبة للتقييم، موافق عليها من مجموعات المستفيدين المهمين.			
٥. توافر الخبرة المحليّة لإجراء تقويم، أو استدعينا خبراء من الخارج.			

الميزة	١	٢	٣
٦. استُعملت وسائط اتصال متنوعة وفاعلة مع كلّ جماعة من المستفيدين.			
٧. حدّدنا أسئلة مهمة في التقويم، لقياس تأثير الخدمات في الطلاب الموهوبين.			
٨. قُوّمت جميع أهداف برنامجنا الخاصة بالعملية والنتائج.			
٩. فكّرنا في تجميع البيانات عبر وسائل متنوعة للإجابة عن كلّ سؤال في التقويم، واخترنا أسرع الوسائل لجمع البيانات.			
١٠. اخترنا أدوات موثوقة وصحيحة لجمع البيانات.			
١١. جمعنا بيانات من مصادر متنوعة.			
١٢. جمعنا معلوماتنا بطرائق تسمح بأن نعْزوا لأنفسنا نتائج خدماتنا للطلاب الموهوبين، وليس لبرامج أخرى، ولا لتطور الطلاب الطبيعي، أو أيّة عوامل أخرى.			
١٣. حرصنا على أخذ عيّنات كثيرة من مصادرنا؛ للتقليل من إمكانية المحاباة في البيانات (أو الانحياز).			
١٤. اخترنا إجراءات ملائمة لتحليل البيانات كمًا ونوعًا.			
١٥. لدينا خطة واضحة لإيصال ونشر نتائج تقويم لصانعي القرارات.			

نصيحة للمعلم المنفرد

تُعدّ عملية تقويم البرنامج مهمة معقّدة وشاقّة حتى لفريق من الباحثين المدرّبين جيدًا. وستكون أصعب بكثير على المعلم المنفرد. يمكن للمعلم المنفرد أن يُفكّر في ثلاثة اقتراحات تُسهم في عملية تقويم البرنامج، هي:

١. اتصال المعلم بزملائه المعلمين في المدن المجاورة، والعمل معًا لمساعدة بعضهم بعضًا في المهمات العديدة المتعلقة بتقويم البرنامج.

٢. يمكن للمعلمين الذين يفتقرون إلى الخبرة في العمل الفردي أو الجماعي التفكير في خيار آخر، هو الاستعانة بخبير وبعملهم معًا، من خارج المقاطعة ليعمل على تقويم البرنامج الخاص لكل منهم، أو إرشاد مُنسّقي البرنامج الذين ستولون مهام تقويم البرنامج.

٣. الاتصال باستشاري في الولاية والمختص في تعليم الموهوبين والنابغين. وأحيانًا يكون هؤلاء الأشخاص موجودين للمساعدة في عملية التقويم. أمّا إذا كانوا غير قادرين على تقديم المساعدة بأنفسهم، فإن لديهم - بلا شك- قائمة بأسماء مستشارين مؤهلين جيدًا وموجودين في المقاطعة.

Must-Read Resources

Callahan. C. M. (Vol. Ed.). (2004). Program evaluation in gifted education (Vol. 11). In S. M. Reis (Series Ed). Essential readings in gifted education. Thousand Oaks. CA: Corwin.

Callahan, C. M., & Caldwell, M.S. (1995). A practitioner's guide to evaluating programs for the gifted. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Callahan, C. M., Tomlinson. C. A., Hunsaker. S. L., Bland. L. C., & Moon, T. (1995). Instruments and evaluation designs used in gifted programs. Charlottesville, VA: University of Virginia. The National Research Center on the Gifted and Talented.

Gallagher, J. J. (1988). National agenda for educating gifted students: Statement of priorities. Exceptional Children. 55, 107-114.

Fetterman. D. M. (1993). Evaluate yourself. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented. University of Connecticut.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1994). The program evaluation standards (2nd ed). Thousand Oaks. CA: Sage.

Landrum, M. S., Callahan. C. M., & Shaklee. B. D. (Eds.). (2001). Aiming for excellence: Gifted program standards. Waco, TX: Prufrock Press.

Maker, J. C. (Ed(19861. . Critical issues in gifted education: Defensible programs for the gifted. Rockville, MD: Aspen.

Marland. S. P., Jr. (1972) . Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington. DC: U.S. Government Printing Office.

Passow. A., H. (Ed). (1979) . The gifted and talented: Their education and development. The seventy-eighth yearbook of the national society for the study of education. Chicago: University of Chicago Press.

Reineke. R. A. (1991). Stakeholder involvement in evaluation: Suggestions for practice. Evaluation Practice. 12. 39-44.

Renzulli, J. S. (1975). A guidebook for evaluating programs for the gifted and talented. Ventura. CA: Office of the Ventura County Superintendent of Schools.

Tomlinson, C. A., Bland, L. & Moon, T. R. (1993). Evaluation utilization: A review of the literature with implications for gifted education. Journal for the Education of the Gifted, 16, 171-189.

Tomlinson. C. A., Bland. L., Moon. T. R., &Callahan. C. M. (1994). Case studies of evaluation utilization in gifted education. Evaluation Practice. 15, 153-168.

VanTassel-Baska. J., & Feng, A. X (Eds.). (2004). Designing and utilizing evaluation in gifted program improvement. Waco, TX: Prufrock Press.

REFERENCES

Callahan. C. M. (Vol. Ed.). (2004). Program evaluation in gifted education (Vol. 11). In S. M. Reis (Series Ed.). Essential readings in gifted education. Thousand Oaks. CA: Corwin.

Callahan, C. M., Tomlinson. C. A., Hunsaker. S. L., Bland. L. C., & Moon, T. (1995). Instruments and evaluation designs used in gifted programs. Charlottesville, VA: University of Virginia. The National Research Center on the Gifted and Talented.

Gallagher, J. J. (1988). National agenda for educating gifted students: Statement of priorities. Exceptional Children. 55, 107-114.

Fetterman. D. M. (1993). Evaluate yourself. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented. University of Connecticut.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1994). The program evaluation standards (2nd ed). Thousand Oaks. CA: Sage.

Landrum, M. S., Callahan. C. M., & Shaklee. B. D. (Eds.). (2001). Aiming for excellence: Gifted program standards. Waco, TX: Prufrock Press.

Maker, J. C. (Ed(19861. . Critical issues in gifted education: Defensible programs for the gifted. Rockville, MD: Aspen.

Marland. S. P., Jr. (1972). Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington. DC: U.S. Government Printing Office.

Passow. A., H. (Ed. (1979). The gifted and talented: Their education and development. The seventy-eighth yearbook of the national society for the study of education. Chicago: University of Chicago Press.

Reineke. R. A. (1991). Stakeholder involvement in evaluation: Suggestions for practice. Evaluation Practice. 12. 39-44.

Renzulli, J. S. (1975). A guidebook for evaluating programs for the gifted and talented. Ventura. CA: Office of the Ventura County Superintendent of Schools.

Tomlinson, C. A., Bland, L. & Moon, T. R. (1993). Evaluation utilization: A review of the literature with implications for gifted education. Journal for the Education of the Gifted, 16, 171-189.

Tomlinson. C. A., Bland. L., Moon. T. R., & Callahan. C. M. (1994). Case studies of evaluation utilization in gifted education. Evaluation Practice. 15, 153-168.

VanTassel-Baska. J., & Feng, A. X (Eds.). (2004). Designing and utilizing evaluation in gifted program improvement. Waco, TX: Prufrock Press.

١٦

ربط تصميم البرنامج بسياسات المقاطعة

• كارين ب. روجرز Karen B. Rogers

"تقدّم النجاح على العمل شيء لا يوجد إلاّ في القاموس فقط".

– قول مأثور

تتبنى المقاطعات التعليمية كلّها سياسات للمساعدة على تأمين خبرات تعلّمية ذات مستوى عالٍ للطلاب. وتتعلق هذه السياسات بالتطوير المهني، والمنهاج الدراسي، والواجب البيتي والتعليم الخاص، والتواصل مع الأبوين، وشراء مواد المنهاج. أمّا الشيئان اللذان تشترك فيهما جميع السياسات المدرسية الفاعلة الناجعة، فهما: ارتباط هذه السياسات بأهداف المقاطعة التعليمية أو رسالتها ارتباطًا وثيقًا، واعتمادها على النظريات والبحوث التربوية الحديثة.

كتبت كارين روجرز هذا الفصل للمساعدة على ضمان وجود سياسات على مستوى المقاطعات تُلبي احتياجات التعلّم للطلاب الموهوبين والنابغين. وهي تُزوّدنا بإطار تنظيمي متفرد شامل لتنظيم الخيارات التعلّمية العديدة والمختلفة التي تُناسب هؤلاء المتعلّمين. وبالإضافة إلى ذلك، فإنّها ترسم خطوطًا عريضة لتطوير السياسات المحلية التي من شأنها تسهيل استعمال الخيارات التعلّمية التي تُلبي احتياجات المتعلّمين الموهوبين على أكمل وجه.

ترتكز استراتيجيات التعلّم المبينة في هذا الفصل على قاعدة بحث متينة؛ ممّا يجعله ذا أهمية خاصّة بالنسبة إلى أولئك الذين يضطلعون بمسؤولية التطوير والتعزيز والإدامة للخدمات والسياسات الخاصّة بالطلاب الموهوبين والنابغين. ونظرًا إلى أن هذا الفصل يهدف إلى تقديم التوجيهات بخصوص ترجمة برنامج شامل إلى سياسات على أرض الواقع؛ فإنّه يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالفصل السابع من هذا الكتاب، وهو وضع تصميم لبرنامج شامل. كما أنّه وثيق الصلة بعدّة فصول أخرى؛ هي: ١: إعداد بيان الرسالة، (الفصل الثاني). ٢: تطوير تعريف للموهبة، (الفصل الثالث). ٣: إيضاح غايات برنامج تربية الموهوبين، (الفصل السادس). ٤: منهاج خاص بتربية الطلاب الموهوبين، (الفصل الثامن). ٥: تصميم خطّة تربوية مهنية، (الفصل الرابع عشر). ٦: السياسات الحكومية في مجال تعليم الموهوبين، (الفصل التاسع عشر). ٧: بالإضافة إلى الملحق الخاص بالطلاب الموهوبين الذي يُعنى بتشكيل لجنة استشارية محلية خاصة ببرنامج

تربية الموهوبين.

التعريف

تتضمن سياسات المقاطعات ذات الصلة بيانات حول ما ستقدّمه المقاطعة التعليمية من خيارات خاصّة بالإدارة التعليمية، وتقديم المادة التعليمية، وخيارات التمايز في المنهاج الدراسي لفرد واحد، أو مجموعة صغيرة، أو مجتمع المتعلّمين الذين يتمتعون بمواهب وقدرات فائقة. غالبًا ما تسترسل هذه السياسات الإدارية في توضيح الصيغة المعلنة لسياسات المقاطعة التعليمية أو الحكومية، وربمّا تُقدّم منظورًا أكبر، أو توسّعًا لخيارات محتملة (Gallagher, 2002). وقد تُقرّر مقاطعة معينة في بعض الحالات طرح خيارات لا تتضمنها وثيقة السياسة الحكومية نتيجة للطبيعة غير العادية لأبناء المقاطعة الموهوبين والمتميّزين. وسوف تتوافق سياسات هذه المقاطعة بدرجة وثيقة مع بيان وضع المقاطعة. كما تعمل في حالات عديدة على تفعيل العبارات الخاصة بالتطوير التي تتضمنها تلك الوثيقة. وثمة منظور آخر يتعلق ببيان سياسة المقاطعة، هو أنّ هذا البيان قد يكون بمثابة "بوليصة تأمين" تضمن الحقوق أو الاحتياجات التعلّمية لهذه المجموعة الفريدة من الطلاب (Passowd & Rudnitski, 1993).

وقد تتمحور سياسات المقاطعة الخاصة بتعليم الموهوبين من الطلاب على ثلاثة مجاميع متداخلة من الخيارات، هي: الإدارة التعليمية، وتقديم المادة التعليمية، والتمايز في المنهاج الدراسي (Rogers, 1991, 1998). تُعرّف الإدارة التعليمية أنّها "الكيفية التي يُمكن بها تنظيم المتعلّمين الموهوبين لتلقي تعلّمهم، دون وجود علاقة مباشرة بالمادة أو الكيفية التي يُدرّسون بها".

توجد- على الأقل- سبع استراتيجيات "تفريد" تعليم كمجموعة واحدة من الإدارة التعليمية، وتُقدّم كلّ واحدة منها؛ إمّا خطّة منفردة لكلّ متعلّم واحد، وإمّا السماح للمتعلّم بأن يتقدّم بصورة مرنة عبر المنهاج المقرر، بدءًا بمرحلة الروضة، وانتهاءً بالصفّ الثاني عشر. ومن بين استراتيجيات التجميع الخاصّة بالإدارة التعليمية، تلك التي تُميّز الطلاب على أساس القدرة أو الأداء. أمّا الصنف الثالث من استراتيجيات الإدارة التعليمية، فيتضمن سبعة أشكال من التسريع القائم على المراحل (السماح للطالب الموهوب بأن يختصر عدّة سنوات من النظام الدراسي).

من مرحلة الروضة حتى الصفّ الثاني عشر، أو التسريع القائم على أساس الموضوعات؛ بتعريض الطالب الموهوب إلى مهارات ومعلومات تتجاوز عمره أو مستواه الدراسي. أمّا تقديم المادة التعليمية، فيشير إلى الطرائق التي ينبغي أن يتعلّم الطلاب الموهوبون بها. وفي الحقيقة، لا تتوافر بحوث كثيرة في هذا المجال كما هو عليه الحال في إدارة التعليم، وتتمحور هذه البحوث على التعليم حسب أفضليات المتعلّمين الموهوبين، والاختلافات النوعية للطريقة التي يتعلّمون بها. أمّا بخصوص التمايز في مجال المنهاج الدراسي، فإنّ هناك مجموعة من الاستراتيجيات القائمة على أساس البحث، لا ترتبط بالضرورة بنموذج منهاج دراسي محدّد، يستعملها المعلّمون لتكييف وتعديل وتوسيع أو تمييز ما سيحصل عليه المتعلّم الموهوب من معارف.

يتضمن جدول (١: ١٦) عددًا من الاستراتيجيات أكثر ممّا قد تشتمل عليه أيّة مقاطعة في طرحها للخدمات، بيد أنّ هذا التبويب قد يُكوّن على نحو لافت قائمة بالخيارات التي تستطيع أن تطرحها أية مقاطعة، بغضّ النظر عن حجمها. كما يستند كلّ خيار ورد ذكره في هذه القائمة إلى أساس بحثي يدعمه (Rogers, 1991, 1998, in press).

جدول (١: ١٦): خيارات السياسة التعليمية للموهوبين.

خيارات الإدارة التدريسية
خيارات التفريد
ضغط المنهاج الدراسي تقويم أوليّ لتمكّن الطالب من المنهاج الدراسي العادي، يتبعه تصميم لخبرات تنسيب متمايزة ومناسبة، مع بيان الوقت الذي جرى توفيره جرّاء إتقان هذا المنهاج.
التعليم الخاصّ/ (التعليم الفردي) تعريض المتعلّم الموهوب لخبير أو محترف من أجل استكشاف، أو تطوير اهتمام معين، أو مقدرة معينة لا يمكن توفيرها في البيئة التعليمية العادية.
الدراسة المستقلة مشاريع منظّمة متفق عليها بين المتعلّم والمعلّم المشرف، تسمح للطالب بإجراء بحث وحده في أحد المجالات التي يُؤْثِرها، أو لزيادة معرفته.
الصفوف الدراسية غير المقيدة بالمستوى الصفّي أو العمر وضع المتعلّمين في صفّ دراسي واحد دون النظر إلى قضايا العمر أو المستوى الدراسي، والسماح لهم بدراسة المواد بمعدل سرعة ومستوى مناسبين لقدراتهم الفردية ومستويات دافعيتهم.
الصفوف المختلطة متعدّدة المستويات وضع المتعلّمين في صفّ دراسي ذي مستويين (كأن تجمع بين الصفّين: الأول، والثاني) ، والسماح لهم بدراسة المواد بمعدل سرعة ومستوى مناسبين لقدراتهم الفردية ومستويات دافعيتهم.
إثبات التعلّمُ السابق السماح للطلاب بإثبات إلمامهم بمواد تعلّموها سابقًا، وذلك عن طريق أحد أشكال التقييم والتقويم لخبراتهم التعلّمية السابقة.
الاختبارات تهيئة برامج اختبارات يحصل بموجبها المتعلّم، بعد أن يجتاز الاختبار بنجاح، على عدد محدّد من الساعات المعتمدة، أو يوضع في مستوى دراسي أعلى.
التصنيف ضمن عناقيد تعرّف (٥- ٨) متعلّمين من ذوي القدرات الفائقة في المستوى الدراسي نفسه في صفّ واحد، ووضعهم تحت إشراف معلّم مُدّرب يرغب في العمل معهم، ويُكرّس بعضًا من وقت الصفّ للتمايز.
مدارس (أو صفوف) خاصّة جاذبة بدوام كامل وفيها يقضي المتعلّمون الموهوبون وقتهم الدراسي كلّه مع موهوبين آخرين.

(يتبع)

تتمّة/جدول (١: ١٦):

برامج السحب المؤقّت
إخراج المتعلّمين الموهوبين من صفّ دراسي نظامي مدّة زمنية معيّنة كلّ يوم أو كل أسبوع، للعمل مع اختصاصي مُدرّب على منهاج التمايز.
التعلّم التعاوني لأصحاب القدرات المتماثلة
تنظيم المتعلّمين في فرق مؤلّفة من (٣- ٤) أعضاء من ذوي القدرات المتماثلة، وتعديل مهمة المجموعة بناء على ذلك.
صفوف التسريع والصفوف المتقدّمة التي أُعيد تجميعها لموضوعات معينة
فرز الطلاب حسب مستوى أدائهم الحالي في مجال موضوع مُحدّد لمنهاج تمايز مناسب.
التجميع داخل الصف
فرز الطلاب حسب كلّ مادة أو موضوع داخل صفّ واحد؛ من أجل تقديم التعلّم المتمايز لكلّ مجموعة.
صفوف مستوى التحصيل
تجميع الطلاب حسب مستوى تحصيلهم في موضوع معيّن بدلاً من مستوى الصفّ أو العمر.
خيارات التسريع وقفز الصفوف
الترفيع المزدوج للطالب، بحيث يتخطى فيه مستوى صفّيًا أو أكثر.
تقليص المراحل الدراسية
تقليص المدّة الزمنية المطلوبة للتقدّم عبر المستوى الدراسي، من الأول الثانوي إلى الثاني الثانوي مثلاً بنسبة واحدة، مع تغطية المنهاج الدراسي كلّه في الوقت نفسه.
دخول الكلية المبكّر
السماح للمتعلّم الموهوب بدخول الكلية كطالب دون إكمال درجة الدبلوم بعد الدراسة الثانوية.
دخول المدرسة المبكّر
السماح لمجموعة مختارة من الأطفال الموهوبين الذين يُظهرون استعدادًا لتأدية الواجبات المدرسية بدخول الروضة أو الصف الأول، بسنة أو سنتين قبل السنّ المعتادة لبدء الدراسة.
التسجيل المتزامن والمزدوج
السماح للطلاب بالتسجيل في الحصص الدراسية في أكثر من مستوى تعليمي خلال العام الدراسي ذاته.

(يتبع)

تتمّة/جدول (١ : ١٦):

برنامج التسكين المتقدّم/ البكالوريا الدولية
تقديم مقرّر دراسي على مستوى الكلية لطالب المدرسة الثانوية؛ بغية تجربته، أو السماح له بإكماله.
التسريع في الموضوعات
السماح للمتعلّم الموهوب بالترفيع أو تخطي التدرّج المعتاد للمهارات بسرعة، والإلمام بالمحتوى في مجال معين.
خيارات الإدارة التدريسية
التعليم وفقًا لرغبات الطالب الموهوب المتفوّق
مشاريع مستقلة فرديًا أو مع قرين بقدرة مماثلة؛ لإتاحة الفرصة أمام الطالب أو الطلاب لمتابعة موضوع أكثر عمقًا وتحديًا ممّا يُقدّم في غرفة الصفّ العادية.
مواد التعليم الذاتي/ التعليم المبرمج
رزمة تعليمية مطوّرة تُعلّم موضوعًا واحدًا، مع اختبارات تشخيصية دورية للتحقّق من الاستيعاب، حيث يُحدّد المتعلّم في هذه الرزمة سرعة تقدّمه بنفسه.
نقاشات تعتمد على الإحاطة بالمفاهيم
نقاشات على مستوى عالٍ لموضوعات ومفاهيم وقضايا وعموميات ومشكلات، بدلاً من عرض الحقائق، أو المصطلحات، أو التفاصيل.
محاكاة وألعاب بقياسات فردية
استعمال الألعاب أو المحاكاة كوسيلة لتقويم مستويات الأداء الحالية للمتعلّم، وتعرّف مخرجات الأداء لمنتج الطالب أو أدائه اللاحق.
التعلّم التجريبي لاكتساب تعلّم جديد فقط
ينخرط المتعلّم في واجب تجريبي، بحيث يكتشف أو يتعلّم فيه شيئًا جديدًا، دون مراجعة ما سبق معرفته.
المحاضرة متعدّدة الأنماط
تقديم كمّ (فيض) من المعلومات المركّزة عبر أنماط بصرية وسمعية في آنٍ واحد.
التدريس حسب فروق التعلّم النوعية
سرعة التقّدم
توفير معدلات سرعة مرنة حسب عمق المحتوى المطروح وتعقيده. ويعني هذا في الغالب التقدّم على نحو أسرع من سير الحصة الدراسية المعتادة.

(يتبع)

تتمّة/جدول (١: ١٦):

إلغاء التمارين والمراجعة الزائدة
عندما يتمكّن المتعلّم الموهوب من الإلمام بمفهوم معيّن أو مهارة معيّنة، فإنه لا يراجعها أكثر من مرّتين أو ثلاث في أوقات متباعدة.
التعليم التصوري من الكلّ إلى الجزء
طرح مفهوم جديد أو تعميم دفعة واحدة، يعقبه وقت لتحليل أجزائه وإعادة بنائه بصورة شاملة.
عمق المحتوى
توضيح شامل للمعرفة، أو المفهوم، أو المهارة لإدراك المعنى والمدى.
فرصة للتأمّل والتحليل
ترتيب الخبرات بحيث يستطيع المتعلّم الموهوب فَهْمَ المغزى الأساسي لما سَبَق عرضه أو تَعلُّمه.
التحدي اليومي في مجالات موهبة محدّدة
إتاحة فرصة يومية للطالب الموهوب لتعلّم شيء جديد أكثر تطوّرًا في أحد مجالات الموهبة.
المعلّمون المُدرّبون على التعامل مع الطلاب الموهوبين المتفوّقين
المعلّمون الذين تلقوا دورات ما قبل الخدمة، وفي أثنائها، فضلاً عن التعلّم المستمر، والمقرّرات الدراسية الخاصّة بطلاب الدراسات العليا، التي تُعنى بطبيعة الطلاب الموهوبين وحاجاتهم، والتمايز في التدريس والمنهاج، وسيكولوجية الموهبة.
خيارات التمايز في المنهاج الدراسي
تعديلات المضمون
المحتوى النظري
هو المحتوى الذي يتجاوز التفاصيل والحقائق الخارجية وصولاً إلى المفاهيم، والتعميمات، والرمزية الأساسية.
المحتوى المعقد
توفير مشاريع، أو مهمات تفصيلية، أو متعدّدة الخطوات لزيادة المعرفة، واكتساب المهارة.
المحتوى متعدّد الأنظمة
يرتبط هذا المحتوى بموضوع ما عبر أكثر من مجال دراسي واحد في وقت واحد.

(يتبع)

تتمّة/جدول (١: ١٦):

دراسة الأفراد
ربط موضوع الدراسة بالأفراد المشهورين، والموضوعات الإنسانية، والمشكلات الاجتماعية ضمن ذلك المجال.
طرائق البحث
ربط موضوع الدراسة بطرائق وممارسات الأفراد العاملين في ذلك المجال.
تعديلات العملية
مهارات التفكير العليا، والتدريب، والممارسة
إثارة أسئلة في النقاشات، أو إعطاء أنشطة مستندة إلى معالجة تتطلب التحليل، والترتيب، والتقويم، أو سائر مهارات التفكير الناقد.
التفكير والتدريب والممارسة مفتوحة النهايات
تزويد المتعلّمين بالمهمات والواجبات التي تفتقر إلى إجابات أو مخرجات صحيحة واحدة. - تباين كلّ من الوقت المحدّد، وتتابع الأنشطة المطلوب إنجازها، والنتاجات، بناء على حاجات الطالب.
البرهان وإصدار الأحكام
حثّ الطلاب على إيراد دليل يدعم الأفكار والمفاهيم التي يتوّصلون إليها.
التعلّم الاستكشافي الموّجه، والتعلّم القائم على المشكلة، والاستقصاء المشترك
طرح مشكلة أو مسألة على المتعلّمين، يتعيّن عليهم تقصيها، أو حلّها، أو الإجابة عنها، مع الاحتفاظ بالجواب لأنفسهم.
قيمة الإنتاج الجمعي
صياغة التجارب بحيث يكتشف المتعلّم الموهوب أنّ نتاج الجماعة أو أداءها هو أفضل أساسًا ممّا لو قد أنجز بصورة فردية.
تعديلات المنتج
التغذية الراجعة: المنهجية، والتصحيحية
التقويمات المتسقة والمنظّمة لنتاجات الطالب وأدائه، واكتساب المعلومات لأغراض التصحيح والدعم.
تعرّف القياس الفردي
العمل مع طالب منفرد لتعرّف مخرجات الأداء بالنسبة إلى أدائه، أو نتائجه اللاحقة.

الأساس المنطقي

تُعدّ السياسة المعلنة أقوى أشكال الاتصال التي يمكن أن تُقدّمها مقاطعة مدرسية لأفراد مجتمعها. فهي تُوضّح بجلاء ما الذي يمكن أن تُقدّمه المدارس في المقاطعة للطلاب الذين يتمتعون بمواهب أو قدرات عقلية فائقة (جالاهار، ٢٠٠٢)، و (Gallagher, 2002; Rogers, 2002; Zirkel, 2003). تتطلّب عملية تطوير مثل هذه السياسة أن يُفكّر مُخطّطو البرنامج مليًا بخصوص جوّ الدراسة، وخصائص الطلاب، وخصائص المعلّم والإداري، ومن ثمّ تعرّف الخيارات التي تتناسب مع تلك المجاميع من المتغيّرات المدرسية مختلفة القدرات. إنّ غياب سياسة معيّنة يجعل المقاطعة تقف عاجزة حين تظهر الاستثناءات الفردية. وعبر سياستها المكتوبة، فإنّ المقاطعة تملك المرجعيات لاتخاذ القرارات والإجراءات العملية بخصوص المتعلّمين الموهوبين؛ أفرادًا، أو مجموعات.

المبادئ الإرشادية

- يتعيّن على السياسات المحلية أن تُعرِّف الآليات التي يمكن من خلالها توسيع فرص التعلّم المتطوّر ليصل المتعلّمين الموهوبين.
- يتعيّن على السياسات المحلية أن تتساوى مع جميع سياسات الولاية ذات العلاقة.
- ينبغي تدوين جميع الخيارات التي تهدف إليها مدرسة أو مقاطعة معيّنة بصورة سياسة تتبناها الأوساط الاجتماعية كافة، ويشترك فيها الآباء والأمهات وسائر أفراد المجتمع.
- يتعيّن على المقاطعة أن تُحدّد بوضوح الإجراءات الخاصّة بتنفيذ تلك الخيارات المتعلقة بالإدارة، وطريقة التدريس، والتعديل الذي ستضمّنه سياستها، وأن تعمل على تطوير هذه الإجراءات.
- يتعيّن على المقاطعة أن تُطوّر نظامًا للمواءمة بين المتعلّمين الموهوبين أو المتفوّقين، وخيارات الإدارة التعليمية، وتدريس المادة التعليمية، وتعديل المنهاج الدراسي الذي يمكن أن تُوفّره.
- يتعيّن على المقاطعة أن تُحدّد خيارين أو ثلاثة للتفريد، بحيث تراعي تنوّع البيئات المدرسية، والطلاب، والمعلّمين، والإداريين في المقاطعة.
- يتعيّن على المقاطعة أن تُحدّد خيارين أو ثلاثة للتجميع، بحيث تراعي تنوّع البيئات المدرسية، والطلاب، والمعلّمين، والإداريين في المقاطعة.
- يتعيّن على المقاطعة أن تُحدّد خيارين أو ثلاث خيارات تسريع، تُلبي حاجات المدرسة، والطلاب، والمعلّمين، والإداريين، والمنهاج الدراسي في المقاطعة.
- يتعيّن على المقاطعة أن تستعمل خيارات الإدارة التعليمية لتضمينان إمكانية تنفيذ تشكيلة من الخيارات المناسبة الخاصّة بإيصال المادة التعليمية.
- يتعيّن على المقاطعة أن تُهيّئ المنهاج الدراسي والوحدات التعليمية المتمايزة للمتعلّمين الموهوبين والمتفوّقين، التي تدمج- على الأقل- تعديلين أو ثلاثة تعديلات خاصّة بالمحتوى والعملية، وتعديل منتج واحد لكلّ وحدة.
- يتعيّن على أنظمة المساءلة المهنية أن تعكس طبيعة السياسات المحلية وأهدافها.

خصائص سياسة المقاطعة المعلنة عالية الجودة

الشمولية

- هل تُقدّم السياسة خيارات لإدارة التفريد والتجميع والتسريع، تُناسب حاجات كلّ مدرسة في المقاطعة؟
- هل تُقدِّم لكلّ متعلّم موهوب، من مرحلة ما قبل الروضة إلى الصفّ الثاني عشر، بغضّ النظر عن حقل القدرة أو مستوى الأداء، تشكيلة من خيارات التعلّم التي تناسب حاجاته التربوية على نحو مرض؟
- إلى أيّ حدٍّ يحصل كلّ طالب في تعليم الموهوبين على التحدي اليومي في مجال أو مجالات محدّدة من موهبته؟

الأساس المنطقي

- إلى أيّ مدى تضمّ السياسة الممارسات القائمة على البحث، التي سوف ترتقي بتعلّم الطالب؟
- إلى أيّ حدٍّ تضمن السياسات حصول الطلاب الموهوبين على فرصة التعلّم الذي يتحدّى قدراتهم، بدلاً من البقاء في التصنيف العادي القائم على الصف أو العمر؟

التناغم والترابط الداخلي

- هل تنسجم السياسات مع بيان موقف المقاطعة وسياسة الولاية المعلنة؟
- هل تُوفِّر السياسة الزواجر والضوابط التي من شأنها ضمان أن يكون التنفيذ متطابقًا (مثل الخطّة التي ترافق السياسة المعلنة، وتُحدِّد المسؤول عن تنفيذ الخدمات، والموعد الذي سيُحقِّق به ذلك، والكيفية التي يَحْكُمُ بها على نجاحِ التنفيذ)؟
- هل تُبنى الخيارات المطروحة في السياسة على بعضها بعضًا في أثناء تقدّم الطلاب من مرحلة دراسية معينة إلى مستوى أعلى (مثل خضوع الطالب لتسريع في مادة الرياضيات الخاصّة بالمرحلة الابتدائية، وإلمامه بالمنهاج الدراسي لرياضيات المرحلة الاعدادية، بحيث لا يعيد دراسة المنهاج نفسه في المرحلة الإعدادية)؟
- هل هناك سجل تراكمي لنتاجات أداء الطالب ومشاركاته، قائم على التنسيبات طول مرحلة الروضة إلى الصف الثاني عشر (مثل السجلات التي تُقيِّم أداء الطالب في مجال خدمات الموهوبين التي تُقدِّمها المقاطعة؟
- هل تنسجم السياسة المعلنة مع خدمات تطوير الكادر التعليمي للقائمين على التعليم، بما في ذلك المعلمون، والإداريون، والمرشدون التربويون؟

الوضوح

- هل السياسة مكتوبة بصورة واضحة بحيث يُمكن للمستخدمين كافة (مثل: أفراد المجتمع، وأعضاء مجلس إدارة المدرسة، والإداريين، والمعلّمين، والطلاب) فهم غايتها؟
- هل السياسة مكتوبة بصورة واضحة بحيث يستطيع المستخدمون كافة فَهْمَ كيفية تقديم كلّ خيار خاصّ بالمقاطعة للطلاب الموهوبين (النشاط الجمعي، والتعلّم المستقل، والمدرسة الخاصّة)؟

الجدوى

- إلى أيّ حدّ يمكن تنفيذ السياسة في ظلّ أغلب الظروف (مثل: العجز في الميزانية، وإضراب المعلّمين، وزيادة أعداد طلاب المدرسة أو نقصهم، وإنشاء المباني الجديدة، والظروف الجوّية، والتعاقد مع موظفين جُدد)؟

مثال يحتاج إلى تعديل

سوف يقوم جميع معلّمي مدارس جونسفيل بضغط المنهاج الدراسي للطلاب الموهوبين والمتفوّقين. كما أنهّم سيُعدّون أنشطة تنسيب متمايزة على نحو صحيح.

تقويم المثال: على الرغم من أنّ الخدمة موضّحة إلى حدّ يجعلها قابلة للتنفيذ، إلاّ أنّها تخلو من الإشارة إلى: (١) البحث. (٢) كيفية تدريب المعلّمين ومراقبتهم. (٣) كيفية استيعاب الفروق في المستوى التعليمي. (٤) مجالات المحتوى المستهدفة؛ سواء الآن، أو في المستقبل.

التصنيف:

السمة	١ لا يتوافر دليل	٢ دليل ضعيف	٣ دليل مقبول	٤ دليل كبير	٥ دليل قوي
الشمولية	X				
الأساس المنطقي		X			
التناغم والترابط الداخلي	X				
الوضوح		X			
الجدوى	X				

مثال متوسط الجودة، لكنّه ليس كاملاً

يجب أن تُحدّد كلّ مدرسة ضمن مقاطعة سمثفيل استراتيجية واحدة- على الأقل- للتفريد والتجميع والتسريع؛ وذلك لإدارة تعليم طلابها الموهوبين. ولا بُدّ من تدريب المعلّمين في إحدى المدارس على تنفيذ هذه الخيارات الخاصّة بالإدارة، بالإضافة إلى كيفية تنفيذ خيارات تدريس المادة التعليمية، وخيارات تعديل المنهاج الدراسي التي تعتمدها المدرسة. تتضمن الاستراتيجيات برامج ضغط المنهاج، وتجميع الطلاب من مختلف الأعمار، والصفوف الدراسية المختلطة، وبرنامج إلحاق الطالب المتفوّق بمستوى أعلى لمدّة مُحدّدة، والصفوف الدراسية التي أُعيد تجميعها، والتسجيل المتزامن، وتسريع الموضوع، وتخطي المستوى،

والتسجيل المبكّر في المدرسة. كما سيكون لزامًا على المعلّمين الذين لديهم طلاب موهوبون في صفوفهم الدراسية، استعمال سرعة مرنة، وتوسيع الموضوع أو تعميقه، وتنفيذ المشاريع الدراسية المستقلة، ومشاريع تجميع القدرات المتماثلة في صفوفهم الدراسية ما أمكن ذلك.

تقويم المثال: لقد أُعطيت كلّ مدرسة خيارات لإجراء تعديلات على إدارة تدريس المادة التعليمية والمنهاج الدراسي، ولم تطرح الأبعاد الآتية للسياسة: (١) كيفية مواءمة الخيارات البديلة مع فروق المستوى التعليمي. (٢) المجالات التي يجب التركيز عليها في خيارات التعديل والتدريس المختلفة. (٣) كيفية مراقبة المعلّمين.

إجراءات لتحسين وضع السياسة المعلنة أو تعزيزها

إذا ما أعطيت وثيقة معتمدة في السياسة التربوية تقديرًا متدنيًا في شموليتها، فبإمكانك أن تضيف أو تشرح الآتي: (١) هل الخيار مطروح لفرد موهوب أم لمجموعة من الأفراد الموهوبين؟ (٢) أيّ مناحي الموهبة أو الكفاءة سوف يعالجها هذا الخيار؟ (٣) ما مستويات الدمج التي قد تستفيد أكثر من استعمال هذا الخيار؟ (٤) كيف يمكن تفعيل الخيار على أساس يومي أو ثابت؟

أمّا إذا ما أعطيت وثيقة معتمدة في السياسة التربوية تقديرًا متدنيًا في الأساس المنطقي، ففي هذه الحالة: (١) حدّد البحث الداعم للخيارات المختارة على مستوى المقاطعة، مع إيراد أحجام التأثير الحاصلة، إذا كان ذلك ممكنًا. (٢) قدّم البيانات الخاصّة بالملف الفريد للمعلّمين أو الطلاب لإبراز الحاجة إلى خيارات الخدمة.

وفي حال ما أعطيت السياسة التربوية تقديرًا متدنيًا في مجال التناغم الداخلي، فيمكن أن تضيف أو تتوسّع في النقاط الآتية: (١) كيف تنسجم الخيارات مع بيان موقف المقاطعة وسياسة الولاية المعلنة؟ (٢) ما أهداف الخيارات التي وقع عليها الاختيار؟ (٣) كيف تُبنى الخيارات المستعملة على مستويات مختلفة، أو تُعزّز ما كان مستعملاً في مستوى سابق؟ (٤) أين يمكن العثور على توثيق مشاركة الطالب الفردية في الخيارات؟ (٥) كيف تُلبي الخيارات المستهدفة حاجات الطلاب التعلّمية؟

أمّا إذا ما أعطيت السياسة التربوية تقديرًا متدنيًا في "الوضوح"، فعليك أن تُوسّع أو تُحدّد: (١) غرض أو هدف الخيارات التي وقع عليها الاختيار. (٢) التعريفات العلمية لكلّ خيار.

وإذا ما أعطيت السياسة التربوية تقديرًا متدنيًا في "الجدوى"، فتوسّع في المصادر المطلوبة (المواد، والأفراد، والتدريب، والمواقف) لتنفيذ كلّ خيار تمّ تبنيه بالكامل.

تقويم المثال

يتعيّن على كلّ مدرسة ضمن مقاطعة سمثفيل أن تُحدّد- على الأقل- استراتيجية واحدة للتفريد أو التجميع أو التسريع، لإدارة عملية تعليم طلابها الموهوبين والمتفوّقين، وصولاً إلى استراتيجية تعليمية تقوم على أساس فارق تعلّم نوعي. يبيّن جدول (٢: ١٦) الخيارات المتاحة في كلّ مستوى دراسي (انظر جدول (١: ١٦) الخاصّ بتعريف كلّ خيار). يجب على الإرشادات الخاصّة بتعرّف الخيارات التي ستتبّناها مدرسة معينة مراعاة طبيعة مجتمع المدرسة الطلابي، وخلفيات معلّمي المدرسة، ومواقف المجتمع بخصوص برامج

تعليم الموهوبين، والكفاءات المحدّدة في المدرسة. وحالما تُنْتَقى هذه الخيارات، يصبح من الضروري توفير التدريب والدعم والمواد التي يحتاج إليها طاقم المدرسة لتنفيذ هذه الخيارات على نحو ثابت، ويُفضّل وجود خطّة سنوية مستدامة لتقييم فاعلية كلّ خيار. وعلى نحو مشابه، فإنّ توثيق تأثيرات خيار معيّن في إنجاز الطالب من شأنه أن يساعد كلّ مدرسة على تقرير إذا كانت اختياراتها مناسبة أكثر لطلابها أم لا.

المثال المُعدّل

سوف تحصل كلّ مدرسة ضمن المقاطعة المركزية على تطوير مهني في استراتيجيات التفريد والتجميع والتسريع لإدارة تعليم طلابها الموهوبين، التي سيُحدّد منها إداريو المدرسة استراتيجية واحدة أو استراتيجيتين- على الأقل- في مجال التفريد والتجميع والتسريع الأكثر ملاءمة لجوّ المدرسة. ولا بُدّ للمعلّمين في كلّ مدرسة أن يكونوا مُدرّبين على تنفيذ خيارات الإدارة هذه، بالإضافة إلى كيفية تنفيذ خيارات تدريس المادة التعليمية، والخيارات المتعلقة بتعديلات المنهاج الدراسي التي تختارها المدرسة. وسوف يُعطى محتوى مادتي الرياضيات والعلوم بمعدل أسرع مرّتين أو ثلاث من معدل سرعة الصف العادي، وسيقتصر التمرين والمراجعة على التكرار مرّتين أو ثلاث (على فترات متباعدة) بعد إتقان الموضوع. كما سيكون البحث الفردي خيارًا للدراسة المتمايزة في كلّ وحدة من وحدات العلوم، والدراسات الاجتماعية، والأدب التي يجري تدريسها. سوف يتحدّد محتوى هذه المواد بالأفكار والمفاهيم أو التعميمات الكبرى، المطروحة بطريقة التدرّج من الكلّ إلى الجزء، التي تُعدّ الركيزة لكلّ مجال علمي. أمّا ضغط المنهاج الدراسي، فسيكون الخطوة الأولى لإيصال المعلومة التربوية في كلّ ناحية من نواحي الموضوع؛ لتضمينان الاّ يُكرّر المتعلّمون ما سبق لهم أن أتقنوه. وسوف يتضمن تصميم أنشطة الاستبدال في الرياضيات طرح المفاهيم المتقدّمة والخيارات والطرائق غير المقيدة بالمستوى الدراسي أو المستوى العلمي. ومن شأن تصميم الفعاليات الخاصّة بالاستبدال في العلوم والدراسات الاجتماعية والأدب والإنسانيات تحقيق توازن في المحتوى، الذي يخضع بدوره لتعديل يُمليه التجريد والتعقيد ودراسة الأفراد كافة، وطرائق البحث التي تُدمج بمهارات التفكير العليا، والتفكير مفتوح النهايات، والبراهين، وإصدار الأحكام، وحرية الاختيار، والتعلّم الاستقصائي كلّما كان ذلك ممكنًا. وسوف تتضمن المنتوجات حلولاً لمشكلات العالم الحقيقي، والاستخدامات التحويلية لما سبق تعلّمه. أمّا المعلّمون المسؤولون عن هذه الاستراتيجية؛ سواء أكانوا معلّمي طلاب موهوبين أم معلّمي صفوف اعتيادية، فستجري مراقبتهم من قبل المدرسة وإدارة المقاطعة للتأكد من دقّة التنفيذ. كما سيُقيّم الطلاب تقييمًا سنويًا من خلال امتحانات المستوى، وقياس المواقف، أو تقييم المنتج؛ لمعرفة المكاسب الأكاديمية المتوقعة المرتبطة بالاستراتيجيات. ويُتوقّع أن يُغطي المنهاج الدراسي المُقرّر سنة ونصف نظير كلّ سنة واحدة يقضيها الطالب الموهوب في المدرسة.

تعليق: لقد أُعطيت كلّ مدرسة حرية اختيار الاستراتيجيات التي تراها مناسبة لتعديل الإدارة، وتدريس المادة التعليمية والمنهاج. وقد بيّنت السياسة التربوية ما يأتي: (١) مجالات المحتوى التي تتضمن تطوير خيارات التعديل، وإيصال المعلومة. (٢) كيفية مراقبة المعلمين. (٣) كيفية مراقبة تقدّم الطالب. كما سيُنظّم تدريب للطاقم الإداري بشأن كيفية مواءمة الخدمات والاستراتيجيات مع الفروق الفردية في كلّ بيئة مدرسية؛ ممّا يساعد على ضمان أفضل تناسق بين الخدمات والبيئات المدرسية.

خطّة استراتيجية لصياغة سياسة مقاطعة معلنة حول تعليم الطلاب الموهوبين والنابغين أو مراجعتها

الهدف: إيجاد سياسة خاصّة بالمقاطعة، تشمل خيارات الخدمة المناسبة لإدارة العملية التعليمية، وتدريس المادة، وتعديل المنهاج الدراسي للمتعلّمين من ذوي الكفاءات والمواهب.

الدليل: وثيقة مكتملة لسياسة المقاطعة خاصّة بخيارات الخدمة المقدّمة لطلابها الموهوبين والمتفوّقين، في كلّ مجال من مجالات الموهبة، ولكلّ مستوى دراسي.

الهدف: استحداث وثيقة خاصّة بالسياسة المعلنة، أو مراجعة الوثيقة القائمة.

الخطوة الأولى: العصف الذهني لأسماء الأفراد الذين يمكن إلحاقهم بفريق المهمات الخاصّة، مثل: معلّمي الصفوف، وذوي الطلاب الموهوبين، وذوي الطلاب الذين لم يقع عليهم الاختبار، والمسؤولين الإداريين، وأعضاء مجلس التربية.

الخطوة الثانية: شكّل فريق مهمّات خاصّة متوازنًا (انظر الملحق أ).

الخطوة الثالثة: اجمَع الوثائق الأساسية قبل دعوة فريق المهمات الخاصّة للاجتماع، مثل: تركيب ملفات البيانات المتعلقة بالطلاب الموهوبين، وتركيبة المقاطعة الديمغرافية، وقائمة بأسماء الطلاب من مرحلة رياض الأطفال حتى الصفّ الثاني عشر، والخيارات التعليمية الحالية التي تُقدّم إلى الطلاب الموهوبين والمتميّزين، وأساس البحث بالنسبة إلى الخيارات التي قد تثبت جدارتها بالنسبة إلى طلاب المقاطعة).

الخطوة الرابعة: حلّل جميع الوثائق الموجودة لتعرّف الميول والأنماط في المقاطعة.

الخطوة الخامسة: اشرح الخيارات والخدمات التي ستُقدّمها المقاطعة للطلاب الموهوبين. وكجزء من هذه العلمية، حدّد الخيارات التي ستُنفّذ في أيّ وقت من السنوات اللاحقة، علمًا بأنّك قد تحتاج إلى خطّة عمل متعدّدة الأعوام لهذه الغاية؛ إذا كانت التغيّرات كبيرة.

الخطوة السادسة: حدّد المستويات الحالية لخبرات المعلّم المتصلة بالخيارات المستهدفة.

الخطوة السابعة: حدّد المبادرات المطلوبة لتطوير قدرات أعضاء الهيئة التدريسية ليتمكن المعلّمون من الوصول إلى الخيارات المستهدفة.

الخطوة الثامنة: قدّم المدخلات المتعلقة بطبيعة مبادرات تطوير المعلّمين الجدّد للجنة التطوير المهني.

الخطوة التاسعة: اجمع معلومات تقويم عن فاعلية الاستراتيجيات المُحدّدة في السياسة في أثناء تطبيقها مع الطلاب.

الخطوة العاشرة: استعمل البيانات لإجراء تقويم السياسات أو تعديلها بشكل منتظم؛ لتضمينان انسجامها مع الحاجات التعلّمية للطلاب الموهوبين.

جدول (٢: ١٦): خيارات السياسة التعليمية للموهوبين.

الخيارات	مواصفات الطالب اللازمة للنجاح في الخيار المطلوب	المستوى الدراسي	مجال المنهاج الدراسي
التسجيل المبكّر في المدرسة.	- انحرافان معياريان متقدّمان على اختبار القدرة، أو مستوى إنجاز الصف الأول في القراءة والرياضيات؛ أي، سنة واحدة من التجربة الناجحة التي تسبق المدرسة، ويُتوّقع أن تُحقّق قفزة تصل إلى نصف سنة في الإنجاز وقت التنفيذ.	ابتدائي/ أساسي.	- المجالات الأكاديمية كلّها. لكن، يكون التركيز على القراءة المتقدّمة، أو مهارات الرياضيات والأداء.
الترفيع.	- انحرافان معياريان متقدّمان على اختبار القدرة الأكاديمية، أو مستويان دراسيان متقدّمان في نواحي الإنجاز الأكاديمي كلّها؛ والنجاح في مقياس أيوا للتسريع الذي قد يُحقّق نموًّا يعادل سنة في الإنجاز، وإنجازًا مكافئًا لدى مقارنة الطالب بأقرانه الموهوبين الأكبر سنًّا.	المستويات الدراسية كلّها.	- المجالات الأكاديمية كلّها. - ينبغي ألاّ يُظهر الطالب ضعفًا في أداء أيّ مجال في المنهاج الدراسي.
التسجيل المتزامن.	- مستويان دراسيان متقدّمان في مجال أكاديمي معيّن. - عدم توافر معلّمين في المستوى الدراسي الحالي يمكنهم تسريع الطالب منفردًا على أساس الموضوع. - يمكن توقّع زيادة في النموّ تصل إلى ثلث سنة في المجال المعيّن الذي اتّخذ الصف التقدّم من أجله.	المستويات الدراسية كلّها.	- أيّ مجال أكاديمي. ولكن، من المحتمل ألاّ تُطرح في أكثر من مجالين لأيّ طالب واحد.
تسريع الموضوعات.	- مستويان دراسيان متقدّمان في مجال دراسي معيّن. - ينبغي للمعلّم الحرص على استمرار ملاءمة المنهاج للطالب. - توقّع نموّ إضافي بمقدار ثلاثة أخماس السنة في مجال التسريع المحدّد.	المستويات الدراسية كلّها.	- أيّ مجال أكاديمي يُعدّ منهاج الصفّ بالنسبة إليه أساسيًّا جدًّا أو محدود النطاق، خاصّة الرياضيات، واللغات العالمية، والعلوم.

(يتبع)

تتمّة/جدول (٢: ١٦):

ضغط المنهاج.	- إنّ وجود طالب أو طلاب مصابين بالإحباط نتيجة للتكرار، ويرغبون في تعلّم محتوى جديد، وامتلاك درجة عالية من التوجيه الذاتي، ويُفضّلون التعلّم بصورة أكثر استقلالية، يُعدّ مؤشّرًا على أن الطالب يعرف الكثير عن الموضوع مسبقًا. - توقّع نموّ إضافي يبلغ أربعة أخماس السنة في الرياضيات والعلوم، ونموّ إضافي يصل إلى ثلث السنة في الفنون اللغوية والدراسات الاجتماعية.	المستويات الدراسية كلّها. لكن قد يؤخذ مجال الموضوع الرئيس لتنسيق التنفيذ الخاصّ بالمدارس الثانوية والإعدادية.	- أيّ مجال أكاديمي سبق إعطاء منهاج الصفّ الخاصّ به في صفوف سابقة، أو أنّه يُعدّ بسيطًا جدًّا في مقدمته الأولى، وجيدًا بالنسبة إلى الرياضيات، والفنون الأساسية للغة والقراءة.
صفوف متعدّدة الأعمار.	- بالنسبة إلى الطلاب الموهوبين، هناك حاجة إلى التوجيه الذاتي والدافعية لعمل حسب معدل سرعة معيّن، وتعلّم محتوى جديد ومهارات يومية. - توقّع نموّ إضافي يصل إلى خمسين في السنة للمجالات الأكاديمية كلّها.	المدارس الابتدائية والإعدادية.	- المجالات الأكاديمية كلّها في المرحلة الأساسية، ومجالات أكاديمية معينة في المرحلة الإعدادية.
صفوف مختلطة.	- بالنسبة إلى الطلاب الموهوبين، هناك حاجة إلى التوجيه الذاتي والدافعية للرغبة في تعلّم المزيد، والعمل حسب معدل سرعة معين، ومع أكبر الطلاب سنًّا. - يجب أن يكون الطلاب الموهوبون هم أصغر طلاب الصف سنًّا. - توقّع نموّ إضافي يصل إلى شهرين في المجالات الدراسية كلّها.	المدارس الابتدائية والإعدادية.	- المجالات الأكاديمية كلّها في المرحلة الابتدائية، ومجالات أكاديمية معينة في المرحلة الإعدادية.

(يتبع)

تتمّة/جدول (٢: ١٦):

برنامج النقل.	- أداء على مستوى صفّ واحد متقدّم في مجال المنهاج الدراسي، يُغطّى عن طريق برنامج نقل الطالب إلى مدرسة أخرى. - تحقيق انحراف معياري مقداره واحد ونصف فوق معدل اختبار الذكاء. - توقّع نموّ إضافي يبلغ شهرين في المجال الأكاديمي الذي دُرِسَ، أو تحسّنًا جوهريًا في اختبار التفكير الناقد أو الإبداعي إذا رُكّز في برنامج الطالب على مهارات التفكير على مدار السنة.	المستويات الدراسية كلّها، لكنّه يُطرح في الغالب على المستوى الابتدائي فقط.	- العمل في السنوات الأولى على تطوير القدرة في مهارات التفكير (المستويات العليا، والتفكير الإبداعي، وحلّ المشكلات). - تركيز المراحل الإعدادية وما بعدها على تطوير الموهبة في مجالات أكاديمية محدّدة، أو مجالات أخرى تشمل: الرياضيات، والكتابة، والفنون البصرية،...، إلخ.
الصفوف الدراسية التي أعيد تجميعها.	- أداء على مستوى صفّ أو صفّين متقدّمين في مجال موضوع معيّن يتضمن إعادة التجميع. - الاستعداد للتحدي على أساس يومي، والرغبة الشديدة في دراسة الموضوع الذي تضمن إعادة التجميع. - توقّع نموّ إضافي يبلغ أربعة أخماس في السنة، في مجال معيّن أعيد تجميعه.	المستويات الدراسية كلّها.	- المجالات الأكاديمية كلّها التي تحوى تنوّعًا كبيرًا في الأداء في مستوى صفي واحد. - الالتزام بوضع الطلاب ضمن مجاميع حسب مستويات أدائهم الحالي.
المرونة في السرعة.	- أداء على مستوى صفّ أو صفّين متقدّمين في مجال موضوع معيّن تُراعى فيه سرعة مرنة. - توقّع نموّ يبلغ عامين في مجالات مثل الرياضيات، لكلّ سنة يقضيها الطالب في برامج السرعة الزائدة.	المستويات الدراسية كلّها، لكنّها تزداد أهمية حسب التقدّم في المستويات الصفية.	- سرعة مرنة أكبر في الرياضيات، والعلوم، واللغات العالمية. - عمق سرعة أبطأ؛ نظرًا إلى التعقيد في الدراسات الاجتماعية، والقراءة، والإنسانيات.
عمق المحتوى.	- انحراف معياري بمقدار واحد أو اثنين فوق المعدل. - الميل إلى أن يكون فكرًا متعلّمًا، شموليًا، أو عالميًا.	المستويات الدراسية كلّها، لكنّها تزداد أهمية حسب التقدّم في المستويات الصفية.	- المجالات الأكاديمية كلّها.

(يتبع)

تتمّة/جدول (٢: ١٦):

مشاريع دراسية مستقلة.	- أداء على مستوى صفّ واحد أو صفّين في مجال موضوع معيّن. - إظهار اهتمام كبير، أو رغبة قوية في مجال دراسي معيّن.	المستويات الدراسية كلّها.	- المجالات الأكاديمية كلّها.
مشاريع القدرة المتماثلة ضمن المجموعة الصفّية.	- أداء على مستوى صفّ، أو صفّين، أو انحراف، أو انحرافين معياريين متقدّمين في علامات اختبار الذكاء. - توقّع نموّ إضافي يبلغ ربع سنة في الموضوع.	المستويات الدراسية كلّها.	- المجالات الأكاديمية كلّها.
حذف التمارين الزائدة والمراجعة.	- انحراف أو انحرافان معياريان فوق المعدل، ومستوى واحد أو مستويان دراسيان متقدّمان في المجال الأكاديمي. - توقّع إلغاء ما معدله ثلث العام من مجهودات التدريب.	المستويات الدراسية كلّها.	- معظم المجالات الأكاديمية، خاصّة الرياضيات، والعلوم.

جدول الزمني: الشهر (١- ٢) — اعقد اجتماعًا لفريق المهمات الخاصّة بتعليم الموهوبين لإيجاد وثيقة سياسة خاصّة بالمقاطعة أو مراجعتها، ودراسة التطبيقات المستندة إلى البحث الخاصّ بتعرّف خيارات الخدمة ذات العلاقة التي يمكن الانتقاء منها.
الشهر الثالث — أرسل وثيقة العمل إلى فريق المهام الخاصّة من أجل مراجعتها وتحريرها. - ضع التعديلات المقترحة موضع التطبيق.
الشهر الرابع — أرسل مسودة عمل أخرى إلى مديري المباني المدرسية من أجل المراجعة والتعليقات. - نفّذ التعديلات المطلوبة.
الشهر الخامس — اعتمد المسودة النهائية من وثيقة السياسة رسميًا عن طريق مجلس إدارة المدرسة، وقيادة المقاطعة.

قد يتغيّر هذا جدول الزمني جذريًا طبقًا لحجم فريق المهمات الخاصّة، وعدد التغيّرات الفعلية التي تتطلبها السياسة من المقاطعة والمدارس، وتباين آراء المستفيدين من تطوير هذه السياسة.

نموذج لقياس سياسة المقاطعة

لا يمكن لأيّ قرار سياسة خاصّ بمقاطعة ما أن يتُّخذ دونما تخطيط وإعداد؛ فكما ذكرنا آنفًا، فإنّ معظم سياسات المقاطعة تُحدّد السياسات الخاصّة المعلنة للولاية ، وتكون أكثر فاعلية حين ترتبط بتصميم برنامج عمل محلي شامل.

لقد صُمّم النموذج التالي لفريق تنفيذ المهمات الخاصّة، أو فريق التخطيط؛ بغية دراسة سياسات المقاطعة الحالية بشأن خيارات الخدمة، والبرامج المقدّمة للمتعلّمين والموهوبين، والتعديلات المحتملة التي قد تبرز الحاجة إلى القيام بها، والسياق الذي ستُقبل فيه السياسات وتُنفّذ. ومن أجل مساعدتك على تعرّف السياسات الخاضعة لخيارات الإدارة ودراستها، وتعديل المنهاج الدراسي والتدريس، راجع التعريفات الواردة في جدول (١: ١٦).

خيارات البرامج والخدمة	مصنّفة حاليًا	بحاجة إلى تصنيف	المعيقات	نواحي الدعم	الخطوات العملية
خيارات الإدارة.					
خيارات تعديل المنهاج الدراسي.					
خيارات تدريس المادة التعليمية.					

نصيحة للممارس المنفرد

ينبغي للمعلّم المنفرد أن يُحدّد تلك الخيارات الخاصّة بالإدارة التعليمية التي تستطيع أن تُقدّمها المقاطعة بصورة معقولة، ويُشرف عليها وفقًا للزمن المخصّص لها؛ إذ يمكن، على سبيل المثال، الاهتمام والتركيز على الصفوف الدراسية التي أُعيد تجميعها، وتحتاج إلى قليل من الجهد الأولي أكثر من التطوير المهني للمعلّمين والإداريين، فضلاً عن مساعدة المعلّم على جمع المصادر إذا كان برنامج النقل إلى مدرسة أخرى- الذي يشرف المعلّم على تدريسه- في غاية الصعوبة.

MUST-READ RESOURCES

Galiagher. J. f. (2002). Society's role in educating gifted students: The role of public policy (RM02162). Storrs. CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Passow, A. H., & Rudnitsici. R. A. (1993). State policies regarding education of the gifted in legislation and regulation. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented. University of Connecticut.

Rogers. K. B. (1991). The relationslup of grouping practices to the education of the gifted and talented learner (RBDM 9102). Storrs. CT: The National Research Center on the Gifted and Talented. University of Connecticut.

Rogers. K. B. (2002). Re-forming gifted education: Helping parents and teachers to match the option to the child. Scottsdale. AZ: Great Potential Press.

VanTassel-Baska. J. (2003). Curriculum policy development for gifted programs: Converting issues in the field to coherent practice. In J. Borland (Ed.), Rethinking gifted education (pp. 173-185). Danvers, MA: Teachers College Press.

Zirkel. P. A. (2003). The law on gifted education (RM03178). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

REFERENCES

Galiagher. J. J. (2002). Society's role in educating gifted students: The role of public policy (RM02162). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented. University of Connecticut.

Passow. A. H., & Rudnitski, R. A. (1993). State policies regarding education of the gifted in legislation and regulation. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

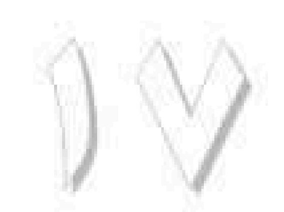
Rogers, K. B. (1991). The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner (RBDM 9102) Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Rogers, K. B.(1998). Using current research to make "good" decisions about grouping. National Association for Secondary School Principles Bulletin, 82 (595), 38-46.

Rogers, K. B.(2002). Re-forming gifted education: Helping parents and teachers to match the option to the child. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Rogers, K. B.(in press). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. Gifted Child Quarterly.

Zirkel, P.A. (2003). The law on gifted education (RMO3178). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.



تنسيق خدمات تعليم الموهوبين مع التعليم العام

• كارول آن توملنسون، وكرستينا ج. دوبيت، ومارلا ريد كابر

Carol Ann Tomlinson, Kristina J. Doubet & Marla Read Capper

"إنّ المشكلات الخطيرة التي نواجهها لا يمكن حلّها بمستوى التفكير نفسه ساعة اكتشافها".
- ألبرت آينشتاين (١٨٧٩ - ١٩٥٥)

خلال فترة عمله كرئيس للجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين بين عامي ١٩٩٣ و ١٩٩٥، أسّس جيمس جالاجير James Gallagher فريق عمل لاستكشاف الطرائق المختلفة التي قد يتفاعل فيها ميدان تعليم الموهوبين مع التعليم العامّ بصورة فاعلة. في ذلك الوقت، كانت هناك نقاط اختلاف بين ميدان تعليم الموهوبين والتعليم النظامي حول عدد من القضايا، بما في ذلك إجراءات التجميع والتسكين، وطبيعة فلسفة المدرسة الإعدادية ومضمونها، بالإضافة إلى نقطة الاختلاف القديمة بين التفوق والإنصاف. وفي عام ١٩٩٦، نشر فريق العمل بحثًا بعنوان " التفاعل بين تعليم الموهوبين والتعليم العامّ: نحو تواصل وتعاون ومشاركة" Tomlinson, Coleman, Udall & Landrum, 1996، سلّط فيه الضوء على فوائد التعاون، واستراتيجية تعزيز الصلات القوية بين اختصاصي تعليم الموهوبين ومعلّمي التعليم النظامي، كما حثّ على مزيد من التعاون في هذا المجال.

لقد تغيّر سياق التعليم منذ أواسط تسعينيات القرن الماضي. وفي الوقت الحاضر، توجد في مدارسنا فئات من الطلاب على درجة عالية من التنوّع وهناك تركيز فعلي على ضرورة تقليص الفارق في الإنجاز التربوي، خاصة بين الطلاب الذين يتمتعون بالمزايا كلّها التي تمنحها الحياة، وأولئك الأقل حظًا في ذلك. إنّ هذا السياق الحالي لا بُدّ أن يلفت انتباهنا لكلمات آينشتاين الشهيرة التي أوردناها في مستهل هذا الفصل. ونعني بذلك أنّه ينبغي لنا أن نوسّع استراتيجياتنا لزيادة التعاون بين برامج التعليم النظامي وتعليم الموهوبين. كما علينا أن نضاعف الجهود حيال التعاون؛ فلدى خبراء تعليم الموهوبين الكثير لتقديمه في مجال الاستراتيجيات التعليمية بغية ردم فجوة الإنجاز، ولكننا سوف نخسر الكثير إذا لم نستطع التعاون مع زملائنا في التصدي لفجوة مزمنة أخرى، وهي تدنّي تمثيل الطلاب ذوي الدخل المنخفض والمتنوعين ثقافيًا، وعلى درجة من التباين الثقافي بصورة أقل ممّا ينبغي في برامج تعليم الموهوبين ;Borland, 2003 .National Research Council, 2002

في هذا الفصل، تُلقي كارول آن ثومنلسون، وكرستينا دوبيت، ومارلا كابر نظرة فاحصة على التعاون كما يتجلّى على مستوى المقاطعة، ويُقدّمن أمثلة ملموسة تهدف إلى بيان كيفية امتداد التعاون إلى مناحي التخطيط والرسالة في عملية التعليم واستراتيجياته، والتطوير المهني، والمنهاج الدراسي.

يتصل هذا الفصل اتصالاً وثيقًا بالفصول الآتية:

تطويرّ الرسالة المتعلقة بالحاجات التربوية للطلاب الموهوبين والنابغين (الفصل الثاني)، والمنهاج الخاصّ بتربية الطلاب الموهوبين (الفصل الثامن) وتصميم خطّة للنموّ المهني (الفصل الرابع عشر)، بالإضافة إلى الملحق (أ) الخاص بتشكيل لجان استشارية خاصّة ببرنامج تربية الموهوبين.

التعريف

يتضمن تعزيز التنسيق بين تعليم الموهوبين والتعليم العامّ تكاملاً بين نقاط الاشتراك الطبيعية، وخدمات كلا البرنامجين للمساعدة على تلبية أهداف كلّ منهما، بالإضافة إلى مضاعفة حصيلة الطالب التعلّمية.

الأساس المنطقي

عبر حشد القوى، سوف تُعزّز برامج التعليم العامّ وتعليم الموهوبين الفرص من أجل:

- مساعدة أحدهما الآخر للوصول إلى الأهداف المشتركة الآتية:

المضمون الغني، والتوقّعات المعتادة للتفكير الناقد والإبداعي، وتطوير المنتوجات المجدي، وترسيخ التوقّعات للحصول على جودة عالية، والعمل الدؤوب. تشترك في تحقيق هذه الأهداف مجموعتان من المعلّمين، ومعلّمو النظام العامّ، والأخصائيون.

- تتعلّم كلّ مجموعة من الأخرى؛ بغية تفعيل دور المدرسة في خدمة الطلاب على أكمل وجه.

يُسهم معلّمو النظام الاختصاصيون في دعم نجاح عملية التعليم عبر مشاركاتهم وإسهاماتهم الفاعلة، كما تُسهم العلاقة التكافلية في تعزيز قدرات كلّ من المعلّمين والطلاب الذين يخدمونهم .Tomlinson et al., 1996, p. 167

مقارنة بين أهداف التعليم العامّ وأهداف تعلّيم الموهوبين

أهداف التعليم العامّ	الأهداف ذات العلاقة بتعليم الموهوبين
الدفاع عن التعليم كوسيلة للفهم والبحث، وحلّ المشكلات، والتخفيف من الاستراتيجيات الموجهة نحو استظهار المعلومة دون فهم، والتعليم السلبي. Darling-Hammond,2000; Darling-Hammond, Ancess, &Falk, 1995, Eisner,2003; National Research Council,2000, Sizer, 1999.	الطلب إلى الطلاب استعمال مهارات المستويات العليا من التفكير: الإبداعي، والمعقّد، والمجرّد، والناقد, Feldhusen, Van Tassel-Baska, &Seeley, 1989, Maker& Nielson, 1996; Shore, Cornell, Robinson,& Ward, 1991.
تشجيع التعلّم الأصيل، والتطبيقات في العالم الواقعي، والمهام الموجّهة نحو تطوير الأداء Darling-Hammond,2000; Darling-Hammond et al., 1995; Eisner, 1997; McDonald, 1999.	إعطاء الطلاب فرصة للتعامل مع المادة عبر حلّ المشكلات، إضافة إلى مهمات أصيلة مرتبطة بالواقع اليومي Shore et al., 1991; Gallsgher, 2002; Tomlinson et al., 2002.
إعطاء الطلاب فرصة اكتشاف قدراتهم ورغباتهم، وتطوير منهاج دراسي يعمل كنقطة ربط شخصي National Research Council,2000، وكمرآة توضع أمام الطالب لمساعدته على اكتشاف ما يعرفه، ويفهمه، ويهتم به، ويستعمله Sizer, 1999. P.164	السماح للطلاب باكتشاف الترابطات بين الأنساق المعرفية والعالم المحيط بهم وأنفسهم، فضلاً عن تشجيع اكتشاف الذات Shore et al., 1991; Tomlinson et al., 2002.
نقل الاهتمام من التركيز على الحقائق والقياس وقابلية التوسّع إلي عقلية تعتمد مبدأ "الأقل هو الأكثر". انظر، على سبيل المثال، الدراسة المنشورة في (TIMMS) Eisner,1997,Sapon-Shevin,1996; Schmoker&Marzano, 2003، واستعمال أطر مفاهيمية لتنظيم المضمون، National Research Council,2000.	استنباط المعنى من المعايير عبر تنظيم المحتوى الخاصّ بمفاهيم مختارة بعناية لتوحيد الحقائق والمهارات المختلفة ضمن خبرات تعلّمية أصيلة، وموحّدة، وذات هدف محدّد Tomlinson et al., 2002.
تعرّف الموهبة، ورفع قدرة كلّ متعلّم إلى أقصى حدّ عن طريق زيادة التحدي والدعم National Research Council,2000.	تعرّف الموهبة، ومضاعفة قدرة الطلاب الموهوبين؛ برفع سقف التحصيل من أجل توفير درجة تحدٍّ مناسبة. Callghan& Tomlinson, 1997; Feldhusen et al., 1989; Maker& Nielson, 1996; Reis, 2003, Rensulli& Reis, 1997; Shore et al., 1991; Tomlinson, 1999,2001; Tomlinson et al., 2002.

تعلّيم الموهوبين بين الحقيقة والخيال

أفكار مغلوطة	الحقيقة
لدى الطلاب الموهوبين حاجات تعلّم فريدة لا بُدّ من تلبيتها، بغضّ النظر عن الآثار المترتبة على بقية مجتمع المدرسة.	يُشكّل الطلاب الموهوبون جزءًا من متصل المتعلّمين التطويري، ويمتازون بحاجات خاصّة، فضلاً عن الحاجات المشتركة Tomlinson, Coleman, Allan& Landrum, 1996. يتصف هذا المتصل بالتداخل، فالتغيّر في جزء واحد من النظام يؤثّر في الأجزاء الأخرى جميعًا. وسوف يُعزّز التركيز على الحاجات التي تشترك فيها مجموعة المتعلّمين المتصل بأكمله.
أهداف إصلاح التعليم العامّ تتعارض مع مهام تعليم الموهوبين.	يُقرّ القائمون بالتعليم العامّ بالتحديات التي تواجه نظامنا التربوي، ويسعون إلى الارتقاء بالمنهاج الدراسي وبالتعليم وفقًا للعديد من المعايير التي يشترك فيها معلمو الموهوبين. يأمل المرء أنّ القيادة التعليمية الأمريكية المشلولة حاليًا، سوف تمتلك الشجاعة للإقرار بأنّ طرائقنا التقليدية الخاصّة بإعداد منهاج دراسي، والتقويم الناجم عنها، كلّها مغلوطة بدرجة كبيرة Sizer, 1999, p.165. يُقرّ معلّمو التعليم العامّ وتعليم الموهوبين بقيمة المنهاج الدراسي، والتعليم الذي يكشف عن الموهبة وتطوّرها لدى الطلاب متعدّدي الثقافات. Darling-Hammond,1997,2000; Delpit, 1995; Ford, Harris, Tyson& Trotman, 2002, Oakes, 2003; Passow& Frasier, 1996.
تعليم الموهوبين كيان قائم بذاته.	يدافع معلّمو الموهوبين عن موقف موحّد، ويسعون إلى مساعدة المواطنين وصانعي السياسة، على حدّ سواء، على إدراك أنّ نظام المدرسة الذي لا يستهدف تفوّق الطلاب جميعهم (حتى أولئك الذين نتوقّع منهم القليل) في الظروف الاعتيادية، ولا يُحقّق العدالة للطلاب كافة (حتى أولئك الذين نَعُدّهم متقدّمين على أقرانهم) محكوم عليه بخذلان الطلاب كافة والمجتمع الذي سانده. Tomlinson&Callaghan, 1992, p.185.

- في الاتحاد قوة:

يُعدّ تعليم الموهوبين جزءًا من نظام أكبر، وعلينا أن نصلح النظام كلّه إذا شئنا أن يتعافى الجزء الذي يخصّنا منه (Tomlinson, 2003).

تدخلات التعليم العامّ	تدخلات تعليم الموهوبين
تعرّف موارد المنهاج الدراسي المقرّر والمصادر والمعايير، Darling-Hammond,2000; Richardson& Roosevelt, 2004.	استعمال المعايير لتحقيق درجة من الترابط بين عناصر الموضوع وأثر التدريس .Van Tassel-Baska & Avery, 2002 P.3.
الخبرة في مجالات المحتوى Darling-Hammond,& Youngs, 2002; Interstate New Teacher Assessment & Support Consortium-INTASC- 1992; Richardson & Roosevellt, 2004.	الخبرة في تطبيق الاستراتيجيات التعليمية وتطويرها لصقل العمليات المعرفية عالية المستوى Tomlinson&Callaghan,1992.
خبرة في استعمال نماذج التضمين والتعاون INTASC-1992.	خبرة في تطوير الاستراتيجيات التعليمية التي تكشف الموهبة وتطوّرها Tomlinson&Callaghan,1992.

المبادئ الإرشادية

- يشترك معلّمو التعليم العامّ ومعلّمو الطلاب الموهوبين في أهداف مشتركة، ويمكنهم التعلّم من بعضهم بعضًا.
- تكتسب برامج التعليم العامّ وتعليم الموهوبين القوة عن طريق التعاون.
- لا بُدّ لمعلّمي الطلاب الموهوبين ومعلّمي التعليم العامّ والاختصاصيين العمل معًا كفريق من أجل تلبية الحاجات المختلفة للطلاب كافة على النحو الأمثل.
- يجب أن يتولى معلّمو الطلاب الموهوبين زمام المبادرة والقيادة في أثناء عملهم مع الزملاء؛ من أجل التقييم العملي لفاعلية الخدمات المقدّمة للطلاب؛ رغبة في رفع قدراتهم إلى أقصى مدى، بَمن فيهم المتفوّقون أكاديميًا.

المكوّنات الأساسية للتناسق الفاعل بين خدمات برامج التعليم العامّ وتعليم الموهوبين

المهمة والتخطيط

- يمتلك معلّمو الطلاب الموهوبين فهمًا شاملاً لرسالة مدرستهم أو مقاطعتهم.
- يمتلك معلّمو الطلاب الموهوبين فهمًا شاملاً لخطّة التطوير الاستراتيجية الموضوعة لمدرستهم ومقاطعتهم، ويُسهمون إسهامًا فاعلاً في تطوير هذه الخطّة.

- يُحدّد معلّمو الطلاب الموهوبين مكوّنات الخطّة التي تتداخل مع أهداف خدمة الطلاب الموهوبين، وتساعد على تلبية حاجات المتعلّمين كافة، كما يُسَخِّرون خبراتهم أو قيادتهم لوضع تلك المكوّنات حيّز التنفيذ، بالإضافة إلى مراقبة فاعليتها.
- يسعى معلّمو الطلاب الموهوبين إلى فهم عملية التغيير في المدارس، وتشجيع القائم منها على معرفة ما يُسهِّل التغيير الإيجابي.

التعاون

- يسعى معلّمو الموهوبين إلى توفير الدعم الإداري والتوجيه للسياسات والتطبيقات التي تُشجّع التعاون المتواصل الفاعل.
- تُشجّع إدارة المقاطعة أو المدرسة وجود صلات بين معلّمي الطلاب الموهوبين ومعلّمي التعليم العام والاختصاصيين الآخرين عبر تهيئة الفرص للقاءات المشتركة، وتخصيص وقت للتخطيط، كما تعمل على تقييمها.
- يتواصل معلّمو الطلاب الموهوبين مع معلّمي التعلّم العامّ والاختصاصيين الآخرين من ذوي الخبرة في المحتوى والمنهاج، ويشمل ذلك الذين يُنفّذون - فعلاً - نماذج التضمين أو التعاون في مدارسهم أو مقاطعاتهم.
- يشترك معلّمو الموهوبين في تطبيق استراتيجيات تعليمية مع معلّمي التعليم العامّ بخصوص فرز الموهبة، وتطوير القدرة، والتعلّم القائم على التمايز، والمهام الأصلية التي تستهدف الأداء.
- يخطّط معلّمو الطلاب الموهوبين والتعليم العامّ والاختصاصيون الآخرون معًا، ويراقبون عملية التعليم في صفوفهم الدراسية، ويتدارسون كيفية تقديم الخدمة - على شكل فريق - لمجموعة واسعة من الطلاب ذوي الحاجات المشتركة والمتخصّصة في الوقت نفسه.
- يتولى معلّمو الطلاب الموهوبين القيادة لدى تشكيل هذه الفرق التعاونية. وفي الوقت نفسه، يحرصون على اهتمامات معلّمي الصفوف، والتحديات التي يواجهونها في التعليم العامّ.

التطوير المهني

- تنظر إدارة المدرسة والمقاطعة إلى معلّمي الطلاب الموهوبين بصفتهم مصادر لتدريب الهيئة التعليمية وتطويرها.
- يأخذ معلّمو الطلاب الموهوبين زمام المبادرة في تقديم التدريب وتطويره في أثناء الخدمة، وفرص التعليم الأخرى للمعلّمين في مجالات فرز الموهبة وتطويرها، والتمايز، وتقديم الدعم والتحدي، وإيجاد المهام الأصيلة الموجّهة للأداء.
- يُعدّ معلّمو الطلاب الموهوبين مصدرًا أو نظامًا داعمًا لمعلّمي التعليم العامّ والاختصاصيين الآخرين، في أثناء تفصيل هذه التطبيقات في صفوفهم الدراسية.
- يواصل معلّمو الطلاب الموهوبين البحث عن المواد والمصادر التي تساعد معلّمي التعليم العام والاختصاصيين الآخرين في هذه العملية.

- يسعى معلّمو الطلاب الموهوبين إلى توفير فرص المشاركة في تطوير قدرات أعضاء الهيئة التدريسية مع المعلّمين والاختصاصيين الآخرين؛ للكشف عن الأهداف المشتركة، والاستعمال المرن للاستراتيجيات.

التكامل بين المنهاج الدراسي وأساليب التدريس

- يهدف معلّمو الطلاب الموهوبين والتعليم العامّ إلى اكتشاف نقاط التفاعل لكلا المنهاجين الدراسيين.
- يستعمل معلّمو الطلاب الموهوبين والتعليم العامّ مخطّطًا زمنيًا لتطوير الطرائق؛ بغية تكامل خبرات التعلّم الخاصّة بنقاط التقاطع هذه.
- يتعاون معلّمو الطلاب الموهوبين ومعلّمو التعليم العامّ والاختصاصيون على تطوير خبرات تعلّمية تُلبي حاجات التعلّم الفريدة، مثل: الأسلوب، والاهتمام، والاستعداد، ومستوى الدعم، ودرجة التحدي للطلاب كافة.
- يطوّر معلّمو الطلاب الموهوبين فهمًا لكيفية تهيئة تحدّ متصاعد لمجموعة من الطلاب، ومساعدة الآخرين على تطوير فهم حول كيفية تطبيق المنهاجَ الدراسي والتعليم؛ بغية توفير هذا التحدّي المتصاعد.

مثال يحتاج إلى تعديل

حضر جوغونزاليز، مدير مدرسة فورستفيل المتوسّطة اجتماعًا بداية العام الدراسي للمديرين على مستوى المقاطعة، تناول أداء النظام التربوي في امتحان الكفاءة الموحّد الذي عُقِدَ في الربيع الماضي، وقد بعث برسائل إلكترونية إلى أعضاء لجنة التخطيط الاستراتيجي في مدرسته، لحضور اجتماع يوم الاثنين القادم.

في عصر يوم الاثنين، اجتمع رؤساء الشعب الأربع الخاصّة ومُنسّق التعليم الخاصّ ومستشار التوجيه، للبدء بإعداد مسودة خطّة تطوير مدرستهم للعام الدراسي. افتتح جونمونزاليز الاجتماع بإطلاع اللجنة على نتائج امتحان العام الماضي، وقد شعر الحضور بالضيق وهم يستمعون إلى النتائج المخيبة للآمال؛ إذ رسب العشرات في مادتي اللغة الإنجليزية والرياضيات. بعد ذلك، ناقش الفريق كيفية تصميم خطّة لتطوير المدرسة؛ بغية النهوض (رفع) بعلامات الاختبار في الموضوعات التي تنطوي على صعوبات. وبينما كانت المعلّمة سوزان ريفورد، المسؤولة عن فرز الطلاب الموهوبين، تُعدّ نسخًا من كشوف العلامات في غرفة عمل المعلّمين، تناهى إلى مسامعها عبارات القلق حول النتائج المحبطة لاختبار المدرسة الأخير. شعرت سوزان بتوتر شديد لدى سماعها نبأ الإعلان عن اجتماع مقبل لإعداد أهداف خطّة تطوير الاستراتيجيات الهادفة إلى تحسين إنجاز الطلاب الذين يطمحون إلى التفوّق. وقد اختلطت المشاعر لديها؛ فمع أنّها شعرت بالارتياح لتخلّصها من الضغوط المرتبطة بعملية إجراء الاختبارات، ولنجاح طلابها كافة، إلاّ أنّها شعرت بقلق جرّاء الاهتمام الذي يحظى به هذا الموضوع. أخذت سوزان تُحدّث نفسها قائلة: ماذا بشأن طلابي؟ عليّ الاستفادة من وقتي في البحث عن الطرائق التي تُشكّل تحديًا لطلابي المتفوّقين، لا أن أجلس في اجتماع لا يعنيني. وعليه، فقد قرّرت سوزان أن تُنجز بعض أعمالها في الاجتماع، فهي - على الأقل- تستطيع استثمار وقتها هناك في تصحيح أوراق الامتحان.

في اجتماع المدرسة، انضمّ الأستاذ جونز؛ معلّم التعليم الخاصّ، إلى طاولة الآنسة ريفورد وهو يتأبط

الحزمة الورقية التي تحوي وثائق خطّة تفريد التعليم، ورمى بنفسه على الكرسي مُطلقًا تنهيدة امتعاظ، ثمّ قال:

" كما تعلمين يا سوزان، فإنّ لديّ عددًا من الطلاب يبذلون جهودًا حثيثة في اللغة الإنكليزية والرياضيات، لكنّهم لا يعرفون عن التاريخ أكثر ممّا أعرفه أنا! وأشعر أحيانًا بأنّني يجب أن أرسلهم إليك. وبطبيعة الحال، مع جميع المواد العلاجية المطلوبة في المواد الأساسية؛ لأنّه لا يوجد وقت للمواد كلّها".

ردّت الآنسة ريفورد قائلة: "سيسعدني أن نتعاون معًا وأُدرِّس هؤلاء الطلاب بعض موضوعات التاريخ الأكثر تحدّيًا. احضر إلى مكتبي عندما يكون لديك متسع من الوقت".

"أجل قد أفعل ذلك، أجاب الأستاذ جونز دون اكتراث، وهو يُردّد في نفسه: "إنّ طلابي لن يتمكنوا من قراءة تلك المواد"!.

التقدير:

المكوّن	١ لا يتوافر دليل	٢ دليل ضعيف	٣ دليل مقبول	٤ دليل كبير	٥ دليل قوي
الرسالة والتخطيط	X				
التعاون		X			
التطوير المهني	X				
تكامل التعليم والمنهاج الدراسي	X				

إجراءات التعديل

إذا كان التنسيق متدنيًا من حيث الهدف والتخطيط، فيجب:

- أن يبادر معلّمو الموهوبين إلى تعرّف هدف المدرسة والمقاطعة، وخطّة التحسين الاستراتيجية.
- على معلّمي الطلاب الموهوبين والإداريين العمل معًا؛ لتضمينان إسهام فريق تعليم الموهوبين بفاعلية في عملية التخطيط الخاصّة بتطوير خطّة التحسين الاستراتيجية.
- على معلّمي الطلاب الموهوبين استقصاء الأهداف على نطاق المدرسة، وتعرّف مجالات الأهداف التي تتداخل مع الأهداف المتعلقة بخدمة الطلاب الموهوبين، فضلاً عن تسخير خبراتهم وقيادتهم لتنفيذ هذه المكوّنات، في الوقت الذي يسعون فيه إلى فهم عملية التغيير في المدارس، وتسهيل التغيير الإيجابي.

أمّا إذا عُدّ التنسيق متدنيًا من حيث التعاون، فيجب على معلّمي الطلاب الموهوبين:

- البحث عن دعم إداري وتوجيه للسياسات والتطبيقات التي تُشجّع على التعاون المتناغم المتواصل، وينبغي للإداريين تنظيم اجتماعات مشتركة أو مخطّط زمني. كما يجب على هؤلاء المعلّمين تشكيل فرق تعاونية قبل غيرهم، والحرص في الوقت نفسه على إيلاء اهتمامات معلّمي الصفوف الدراسية

العامّة وتحدياتها الأهمية اللازمة.

- الاستعانة بخبرات معلّمي التعليم العامّ والاختصاصيين الآخرين بخصوص محتوى المنهاج ومضمونه، بالإضافة إلى خبراتهم في تنفيذ نماذج التضمين والتعاون في مدارسهم ومقاطعتهم.
- العمل في الصفوف المدرسية الخاصّة بمعلّمي التعليم العامّ لتطوير المواد والإجراءات والعمليات التي من شأنها تدعيم التحدي ونوعية المنهاج الدراسي للطلاب كافة، بمَن فيهم أولئك الذين يتمتعون بأداء عالٍ وقدرات كامنة فائقة. كما يجب على معلّمي الطلاب الموهوبين ومعلّمي التعليم العامّ والاختصاصيين الآخرين التخطيط معًا، وتبادل الزيارات فيما بينهم، وتدارس كيفية العمل معًا لخدمة مجموعة كبيرة من الطلاب ذوي الحاجات الخاصّة والمشتركة معًا.

وفي حال عُدّ التنسيق متدنيًا من حيث التطوير المهني، فيجب:

- على إدارة المدرسة أو المقاطعة الاستفادة من خبرات معلّمي الطلاب الموهوبين في تطوير قدرات أعضاء الهيئة التدريسية. كما يجب على معلّمي الطلاب الموهوبين التعاون على التطوير وتهيئة التدريب في أثناء الخدمة وفرص التعلّم الأخرى للمعلّمين في مجالات تعرّف الموهبة (خاصّة طلاب الأقليات، وذوي الدخل المتدني)، وتطوير الموهبة، والتمايز في التعليم، وإيجاد الواجبات الأصيلة الموجّهة نحو الأداء.
- على معلّمي الطلاب الموهوبين العمل كمصادر وأنظمة إسناد لمعلّمي التعلّم العامّ، الذين يسعون إلى تطبيق هذه الممارسات في صفوفهم الدراسية. كما يتعيّن عليهم مواصلة البحث عن مواد المصادر وإعدادها؛ من أجل مساعدة معلّمي التعليم العامّ في هذه العملية، والبحث في الوقت نفسه عن فرص المشاركة في مسؤوليات تطوير هيئة التدريس مع بقية المعلّمين والاختصاصيين؛ لإبراز الأهداف المشتركة، والاستعمال المرن للاستراتيجيات.

أمّا إذا عُدّ التنسيق متدنيًا من حيث التكامل بين المنهاج الدراسي والتعليم، فيجب:

- على معلّمي الطلاب الموهوبين، ومعلّمي التعليم العامّ، والاختصاصيين الآخرين تدقيق مناهجهم الدراسية؛ كلّ حسب اختصاصه من أجل اكتشاف نقاط التقاطع.
- على معلّمي الطلاب الموهوبين، ومعلّمي التعليم العامّ، والاختصاصيين الآخرين استخدام الوقت المخصّص للتخطيط في تطوير الطرائق الكفيلة بتحقيق التكامل بين خبرات التعليم الخاصّة بنقاط الاشتراك تلك، فضلاً عن تطوير الاستراتيجيات التي تُلبي حاجات التعلّم الفريدة (الأسلوب، والاهتمام، والاستعداد، ومستوى الدعم، ودرجة التحدي، ....، إلخ) للطلاب كافة.
- على معلّمي الطلاب الموهوبين أن يتشاركوا في الطرق التي توفر تحديًا متصاعدًا لطائفة كبيرة من الطلاب.

المثال المُعدّل

حضر جوغونزاليز، مدير مدرسة فورستفيل المتوسّطة اجتماعًا بداية العام الدراسي للمديرين على مستوى المقاطعة، تناول أداء النظام التربوي في امتحان الكفاءة المقنن الذي عُقِدَ في الربيع الفائت. وقد بعث برسائل إلكترونية إلى أعضاء لجنة التخطيط الاستراتيجي في المدرسة، لحضور اجتماع يوم الاثنين المقبل. بدأ المدير بإعداد مسودة جدول أعمال الاجتماع، وقد لاحظ بعد إعداده المسودة الأولى أن جُلّ

جدول الأعمال يُركّز على معالجة قضية تدني التحصيل في الاختبار. لذا، فقد أعاد طباعة الآتي في أعلى صفحة المسودة:

"مدرسة فورستفيل المتوسّطة ملتزمة بتطوير الطلاب كأفراد، وتدعو الطلاب والمعلّمين والمجتمع للعمل معًا من أجل النهوض بالتفوّق العلمي، إضافة إلى إعطاء كلّ طالب فرصة لصقل موهبته الكامنة".

مع هذا التركيز الجديد، استطاع المدير إجراء تغيير في جدول الأعمال من أجل إفساح المجال أمام كلّ عضو في اللجنة لمناقشة تصوّراته بخصوص اهتمامات الطلاب وهيئة التدريس في مدرسة فورستفيل المتوسّطة.

وفي اجتماع لجنة التخطيط الاستراتيجية الذي عُقِدَ بعد ظهر يوم الاثنين، اجتمع رؤساء أقسام الموضوعات الأربعة، ومُنسّق التعليم الخاصّ، ومعلّم الموهوبين، ومشرف التوجيه التربوي، وإداريو مستويات التعليم للشروع في إعداد المسودة الخاصّة بخطّة تطوير مدرستهم للعام الدراسي. بدأ المدير الاجتماع بعرض نتائج الامتحان على اللجنة، الذين أُصيبوا بالذهول وهم يستمعون إلى النتائج المخيبة للآمال؛ إذ انخفضت العلامات على نحو ملحوظ في مادتي اللغة الإنجليزية والرياضيات. لذا، فقد وضعت اللجنة هذه المشكلة على رأس أولوياتها، وقرّرت العمل كفريق لإنجاز خطط أولية تعتمد العصف الذهني؛ بغية مساعدة الطلاب ذوي المستوى المتدني في هاتين المادتين. وقد أُعيد اختصار القائمة المدرجة على جدول الأعمال ليُصار إلى مناقشة نواحٍ مقلقة أخرى حسب تصوّر أعضاء اللجنة.

أصغت سوزان ريفورد، وهي معلّمة الطلاب الموهوبين، باهتمام إلى المخاوف التي يتحدث عنها زملاؤها. وحين جاء دورها في الحديث، لفتت انتباه اللجنة لبيان رسالة المدرسة المطبوع أعلى جدول الأعمال، وقالت: "إنّ اهتمامها متداخل ومتناغم مع رؤية المدرسة لطلابها، واهتمامات المدرسة بالاختبارات"، وأضافت: "إنّها لا تريد معالجة ضعف الطلاب فحسب، بل تطوير نقاط قوتهم أيضًا، حيث إنّ بيان رسالة المدرسة يتعهد بمنح كلّ طالب الفرصة لتطوير قدرته الكامنة". وقد لاحظت أنّ بعض هؤلاء الطلاب الذين يعانون صعوبة في أثناء دراسة المهارات قد يمتلكون الموهبة في مجالات أخرى. فهي، على سبيل المثال، تكره رؤية طالب موهوب يُسحب من ذلك الصف لحضور دروس تقوية، كما أنّها قد سئمتْ من التركيز الحصري على الطرائق الخاصّة بالتمارين والتطبيقات في إعادة تدريس المواد، حيث تشير البحوث في مجالات تربوية عديدة إلى أنّ الواجبات الموجهة نحو الأداء الأصيل تُعدّ محفزات للطلاب من مختلف القدرات.

تفهّم أعضاء اللجنة قلق سوزان بمزيج من الموافقة والإحباط، وأبدى بعضهم استغرابه قائلاً: "يبدو ذلك عظيمًا من الناحية النظرية، ولكن يتعذّر تطبيقه عمليًا". وقد تعذّر بعضهم الآخر بأنّ الطلاب الذين يعانون صعوبات لا يتجهون صوب الواجبات التي وردت على لسان سوزان. ومع ذلك، فإنّ بعض أعضاء اللجنة الآخرين ساندوا سوزان، ومن ضمنهم مُنسّق المواد العلمية الذي يرى أنّ المختبرات غالبًا ما تستقطب أعلى درجات المشاركة من طلابه. بعد ذلك، طَلب المدير إلى الحضور سماع المزيد، فقدّمت لهم سوزان إيجازًا عن بعض البحوث التي توصّلت إليها عبر استعمال التجميع المرن، والواجبات التي تتسم بالأصالة لتلبية الحاجات المختلفة والدرجات المتفاوتة من الموهبة، المتمثّلة في الصفوف الدراسية النظامية.

وقد سأل المدير عمّا إذا كانت راغبة في أن يشاركها الآخرون هذا البحث، فأبدت موافقتها، لكنّها اقترحت العمل مع طاقم أصغر من المعلّمين أولاً، بحيث يكون بمقدور هذا الطاقم الصغير تطبيق الأفكار في صفوفه الدراسية، فضلاً عن العمل مع الآخرين في الفرق التي شكّلوها، أو في موضوعاتهم للتشارك فيما تعلّموه.

اقترح المدير الاستفادة من يوم التدريب في أثناء الخدمة كفرصة لعقد اجتماع يضمّ رؤساء الأقسام، وموجّهي المستويات التعليمية، ومُنسّق التعليم الخاصّ، والآنسة ريفورد. وقد اتفقوا على ذلك، وأقرّوا أنّهم بحاجة إلى فترة زمنية مكثّفة لفحص المنهاج الدراسي، والوثائق، والمعايير، واكتشاف المجالات التي يمكن بها تلبية المعايير من خلال واجبات تستهدف الأداء، وإيجاد الطرائق التي يمكن بوساطتها دمج هذه الممارسات ضمن المناهج الدراسية المتعلقة بالموضوعات العامّة. كما أقرّوا بأنّ هذا مجرّد خطوة أولى في عملية معقّدة، وقد أضافوا — كخطوة إجرائية - طاقم تطوير الموهبة إلى خطّتهم الاستراتيجية.

في غرفة عمل المعلّمين، سمعت الآنسة ريفورد عبارات القلق بخصوص نتائج امتحان الكفاءة المدرسي، فرسمت الصورة في ذهنها للتأكّد من إدخال هذه الاهتمامات في الجزء المتعلق بها في عرض هيئة التدريس. ومع طلابها أنّ كافة قد اجتازوا الاختبار هذه السنة، إلاّ أنّها أدركت ضرورة المشاركة في معالجة مثل هذه الموضوعات. فالطلاب الموهوبون في مجالات معينة غالبًا ما تكون لديهم حاجات ملازمة لها في نواح أخرى. كما أدركت أنّ عليها طرح مشروع طاقم الموهبة في المدرسة بعقلية الفريق؛ لإيمانها بأنّ تحسينً البنية كلّها سوف يؤدي في النهاية إلى استفادة كلّ جزء من النظام، بمَنْ فيهم المتعلّمون ذوو القدرات الفائقة. اعتقدت سوزان أنّ بإمكانها تلبية حاجات طلابها بصورة مناسبة أكثر في صفوفهم الدراسية كلّها، وليس فقط في الصفوف الدراسية الخاصّة بالطلاب الموهوبين. كما أبدت حماسًا حول إمكانية إعداد منهاج دراسي يُشكّل تحدّيًا للطلاب، وأن يصبح التدريس محفزًا لتعرّف القدرات وتطويرها لدى طائفة واسعة من الطلاب.

وفي اجتماع هيئة التدريس، انضمّ الأستاذ جونز؛ معلّم التعليم الخاصّ، إلى الآنسة ريفورد على طاولتها وهو يتأبط ملفاته وأوراقه المعتادة، ورمى بنفسه على الكرسي مطلقًا تنهيدة امتعاظ، ثمّ قال:

" تعلمين يا سوزان أنّ لديّ عددًا من الطلاب الذين يبذلون جهودًا في مادتي اللغة الإنجليزية والرياضيات، لكنّهم لا يعرفون عن التاريخ أكثر ممّا أعرف! وأحيانًا يراودني شعور بأنّني يجب أن أرسلهم إليك! وبطبيعة الحال، مع جميع المواد العلاجية التي تلزمهم في المواد الأساسية، فليس ثمّة وقت للمواد كلّها".

ردّت عليه سوزان قائلة: " إنّني سعيدة لسماعك وأنت تتحدث عن مشروع طاقم المواهب الذي ستقوم به لجنة التخطيط الاستراتيجية. أظن أنّ الطلاب الذين وصفتهم سوف ينتفعون من هذا المشروع، وسأكون سعيدة لأشاطرك، لو شئت، بعض موضوعات التاريخ التي تتحدّى قدرات هؤلاء الطلاب. أظن أنّنا نستطيع إيجاد طرائق لاستخدام تلك الموضوعات في إثارة اهتمامهم، بالإضافة إلى تطوير قدراتهم في مجالات تستهويهم".

"ربّما أستطيع تطبيق تلك المواد على مجموعة صغيرة خلال المدّة المخصّصة للمصادر، أو حتى في مادة التاريخ العام التي أدرّسها، خاصّة إذا أمكنك مساعدتي على تكييفها لتتلاءم مع الحاجات التعليمية الفريدة لطلابي".

" بالتأكيد"، تردّ الآنسة ريفورد، وتضيف: "كما تعلم، فإنّني أرغب في التعرّف أكثر الكيفية التي يعمل بها برنامج التضمين، يا سيد جونز. ولو استطعت حضور دروسك فعليًا مع الطلاب، فربّما سيكون لديّ تصوّر أفضل عن كيفية ضمان تحقيق الأهداف الموضوعة، فضلاً عن طرح ما يُشكّل تحدّيًا لطلابنا في الوقت نفسه".

اتّفق الأستاذ جونز والآنسة ريفورد على متابعة بحث الموضوع في أثناء وجبة الغداء في اليوم التالي، في الوقت الذي استعدّ فيه المدير لعقد الاجتماع.

خطّة استراتيجية لإرساء التناسق والتعاون بين برامج التعليم العامّ وتعليم الموهوبين أو تحسينه

الغرض: إيجاد تناسق بين برامج التعليم العامّ وتعليم الموهوبين أو تحسينه.

الدليل: مشاركة معلّمي الطلاب الموهوبين في لجان التخطيط الاستراتيجي، و/ أو خطّة التحسين على نطاق المدرسة أو المقاطعة، وكلتاهما تعالج حاجات الطلاب جميعًا، والتعاون بين معلّمي الموهوبين والمعلّمين الآخرين والإداريين والاختصاصيين، بحيث يعملون جميعًا كفريق لخدمة طائفة كبيرة من طلاب ذوي الحاجات الخاصّة والمشتركة.

المهام: تولي معلّمي الطلاب الموهوبين أدوارًا قيادية أو تعاونية في نطاق المدرسة أو المقاطعة.

الجدول الزمني: مستمر

نموذج خاصّ بتناغم برامج تعليم الموهوبين والتعليم العامّ.

السمة الأولى: الرسالة والتخطيط

السؤال المحوري	تفكيرنا (رأينا)
هل يملك معلّمو الطلاب الموهوبين تصوّرًا شاملاً عن مهمتهم على نطاق المدرسة أو المقاطعة؟	
هل يملك معلّمو الطلاب الموهوبين تصوّرًا شاملاً عن خطّة التحسين الاستراتيجية الموضوعة للمدرسة أو المقاطعة؟ هل يلعبون دورًا نشطًا في تطوير هذه الخطّة؟	
هل يُشخّص معلّمو الطلاب الموهوبين مكوّنات الخطّة التي تتداخل مع أهداف خدمة الطلاب الموهوبين، وتلك التي تساعدنا على معالجة حاجات المتعلّمين كافة؟ هل يُوظّفون خبراتهم في تنفيذ هذه المكوّنات ومراقبة فاعليتها؟	
هل يسعى معلّمو الطلاب الموهوبين إلى فهم عملية التغيير في المدارس، وتشجيع القائم منها على معرفة ما يُسهّل التغيير الإيجابي؟	

السمة الثانية : التعاون

السؤال المحوري	تفكيرنا (رأينا)
هل يطلب معلّمو الطلاب الموهوبين الإسناد الإداري والتوجيه حيال السياسات والممارسات التي تُشجّع التعاون الدائم والفاعل؟	
هل تُؤسّس إدارة المقاطعة أو المدرسة الروابط بين معلّمي الطلاب الموهوبين ومعلّمي التعليم العامّ والاختصاصيين وتُشجّعها، عبر تهيئة الفرص للاجتماعات المشتركة ومرحلة التخطيط؟	
هل يبحث معلّمو الطلاب الموهوبين عن خبرة معلّمي التعليم العامّ والاختصاصيين الآخرين في المحتوى والمنهاج، بمَنْ فيهم الذين يُنفّذون – فعلاً – نماذج التضمين أو التعاون في مدارسهم أو مقاطعتهم؟	
هل يُشارك معلّمو الطلاب الموهوبين معلّمي التعليم العامّ في الاستراتيجيات التعليمية الخاصّة بفرز الموهبة وتطويرها، والتعليم المتمايز، ونماذج المهمات التي تستهدف الأداء؟	

هل يُخطّط معلّمو الطلاب الموهوبين ومعلّمو التعليم العامّ والاختصاصيون الآخرون معًا بصورة منتظمة ومدروسة، ويتبادلون الزيارات الصفية فيما بينهم، ويتدارسون الكيفية التي يعملون بها كفريق عمل، عبر تقديم الخدمة لفئات واسعة من الطلاب ذوي الحاجات الخاصّة والمشتركة؟	
هل يتولى معلّمو الطلاب الموهوبين زمام المبادرة في إنشاء هذه الفرق التعاونية؟ هل يحرصون في أثناء ذلك على متابعة اهتمامات معلّمي الصفوف الدراسية العامّة وحلّ مشاكلهم؟	

السمة الثالثة: التطوير المهني

السؤال المحوري	تفكيرنا (رأينا)
هل تنظر إدارة المدرسة أو المقاطعة إلى معلّمي الطلاب الموهوبين بصفتهم مصادر لتطوير الهيئة التدريسية وتدريبها؟	
هل تُؤسّس إدارة المدرسة أو المقاطعة الروابط بين معلّمي الطلاب الموهوبين ومعلّمي التعليم العامّ والاختصاصيين الآخرين وتُشجّعها؟	
هل يتولى معلّمو الطلاب الموهوبين زمام المبادرة في إعداد التدريب وتطويره في أثناء الخدمة، وفرص التعلّم الأخرى للمعلّمين في مجالات إجراءات التعرّف/التحديد وتطويرها، والتمايز في التعليم، وتهيئة الدعم والتحدي، وإيجاد الواجبات الموجهة نحو الأداء وتنفيذها؟	
هل يُعدّ معلّمو الطلاب الموهوبين مصدرًا و/ أو نظام إسناد لمعلّمي التعليم العامّ والاختصاصيين الآخرين في سعيهم إلى تطبيق هذه الممارسات على طلابهم؟	
هل يواصل معلّمو الطلاب الموهوبين البحث وتهيئة مواد المصادر لمساعدة معلّمي التعليم العامّ في هذه العملية؟	
هل يبحث معلّمو الطلاب الموهوبين عن فرص المشاركة في تطوير قدرات أعضاء الهيئة التدريسية مع المعلّمين الآخرين والاختصاصيين لبلورة الأهداف المشتركة والاستعمال المرن للاستراتيجيات؟	

السمة الرابعة: التكامل بين المنهاج الدراسي والتعليم

السؤال المحوري	تفكيرنا (رأينا)
هل يبحث معلّمو الطلاب الموهوبين ومعلّمو التعليم العامّ عن اكتشاف نقاط التداخل بين مناهجهم الدراسية؟	
هل يستفيد معلّمو الطلاب الموهوبين والتعليم العامّ من الوقت المخصّص للتخطيط في تطوير الطرائق الهادفة إلى تكامل خبرات التعلّم فيما يخصّ نقاط التداخل؟	
هل يتعاون معلّمو الطلاب المتفوّقين الموهوبين والتعليم العامّ على تطوير خبرات التعلّم التي تُلبي حاجات التعلم الفريدة (مثل: الأسلوب، والاهتمام، والاستعداد، و/أو مستوى الدعم، ودرجة التحدي،...، إلخ) للطلاب كافة؟	
هل يُطوّر معلّمو الطلاب الموهوبين فهمًا لكيفية تهيئة تحدّ متنام (متعاظم) لفئات كبيرة من المتعلّمين، ومساعدة الآخرين على تطوير فهم معين بشأن تنفيذ المنهاج الدراسي الذي يوجد هذا التحدي؟	

نصيحة للممارس المنفرد

يعمل العديد من معلّمي التعليم العامّ فرادى في مقاطعات المدارس على مستوى الولايات كلّها. لذا، يجب على هؤلاء المعلّمين اتباع التالي لتضمينان تحقيق تقدّم مضطرد بخصوص التنسيق بين تعليم الطلاب الموهوبين والتعليم العامّ: (١) اكتشاف نواحي القوة لدى معلّمي الطلاب الموهوبين. (٢) تعرّف مناحي الاهتمام المعلنة للمدرسة أو النظام التعليمي، من مثل: خطّة تحسين المدرسة، أو بطاقة تقريرها. ولمّا كان المعلّم المنفرد يدرك هذه المعلومات، فإنّه سيكون مؤهّلاً – على نحو أفضل - لتعرّف فرص التعاون لحظة ظهورها بصورة طبيعية.

Must-Read Resources

Borland, J. (Ed(2003). . Rethinking gifted education. New York: Teachers College Press.

Council for Exceptional Children (1995). Toward a common agenda: Linking gifted education and school reform. Reston, VA: Author.

Tomlinson. C. A., Coleman. M. R., Allan. S., Udall. A., & Landrum, M. (1996). Interface between gifted education and general education: Toward communication, cooperation, and collaboration. Gifted Child Quarterly, 40, 165-171.

REFERENCES

Borland, J. (Ed(2003). . Rethinking gifted education. New York: Teachers College Press.

Callahan. C. M., & Tomlinson. C. A. (1997). Tlie gifted and talented learner: Myths and realities. ASCD curriculum handbook. Alexandria. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Darling-Hammond, L. (199 7). School reform at the crossroads: Confronting the central issues of teaching. Educational Policy. 11. 151-166.

Darling-Hammond, L. (2000). New standards and old inequalities: School reform and the education of African American students. Journal for Negro Education, 69, 263-287.

Darling-Hammond. L., Ancess. J., & Falk. B. (1995). Authentic assessment in action. NY: Teachers College Press.

Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining "highly qualified teachers": What does the "scientifically-based research" actually tell us? Educational Researcher, 31(9) 13-25.

Delpit, L. (1995). Other people's children: Cultural conflict in the classroom. New York: The New Press.

Eisner, E. W. (1997) Who decides what schools teach? In D. J. Flinders & S. J. Thorton (Eds.). The curriculum studies reader, (pp. 337-341). NY: Routledge.

Eisner, E. W. (2003). What does it mean to say that a school is doing well? In A. C. Ornstein. L. S. (Behar-Hornstein. & F. P. Edward (Eds). Contemporary issues in curriculum (3rd ed.1.). (pp. 239-247). Boston: Allyn & Bacon.

Feldhusen, J., VanTassel- Baska., J & Seeley. K. (1989). Excellence in educating the gifted. Denver: Love.

Ford. D. Y., Harris. J. J. III, Tyson. C. A., & Trotman, M. F. (2002). Beyond deficit thinking: Providing access for gifted African American students [electronic version]. Roeper Review. 24. 52-58.

Gallagher. J. J. (2002). Gifted education in the 21st century. Gifted Education International. 16, 100- 110.

Interstate New Teacher Assessment & Support Consortium. (1992). Model standards for beginning teacher licensing. assessment, and development: A resource for state dialogue. Washington. DC: Council of Chief State School Officers.

Maker. J. C., & Nielson. A. B. (1996). Curriculum development and teaching strategies for gifted learners. Austin, TX: Pro-Ed.

McDonald, J. P. (1999). Redesigning curriculum: New conceptions and tools. Peabody Journal of Education, 74, 12-28.

National Research Council. (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school (expanded edition). Washington, DC: National Academy Press.

National Research Council. (2002). Minority students in special and gifted education. Washington. DC: National Academy Press.

Oakes. J. S. (2003). Limiting students school success and life chances: The impact of tracking.

In A. C. Ornstein. L. S. Behar-Hornstein, & F. P. Edward (Eds.), Contemporary issues in curriculum (3rd ed.), (pp. 394 - 400). Boston: Allyn & Bacon.

Passow. H. A., & Frasier. M. M. (1996). Toward improving identification of talent potential among minority and disadvantaged students [electronic version]. Roeper Review. 18, 198- 202. .

Reis, S. M. (2003). Reconsidering regular curriculum for high-achieving students, gifted under- achievers, and the relationship between gifted and regular education. In J. Borland (Ed.), Retliinking gifted education, (pp. 18 6-200). New York: Teachers College Press.

Renzulli. J. S., & Reis. S. M. (1997). The schoolwide enrichment model: New directions for developing high-end learning. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds). Handbook of gifted education (2nd ed.). (pp. 136-154). Boston: Allyn & Bacon.

Richardson, V., & Roosevelt, D. (2004). The preparation of teachers and the improvement of teacher education. In M. A. Smylie & D. Miretzky (Eds.), Developing the teacher workforce (103:1-40). Chicago: NSSE Yearbook.

Sapon-Shevin, M. (1996). Beyond gifted education: Building a shared agenda for school reform. Journal for the Education of the Gifted. 19, 194-214.

Schmoker, M., & Marzano, R. (2003). Realizing the promise of standards-based education. In A. C. Ornsteiu. L. S. Behar-Hornstein, & F. P. Edward (Eds.). Contemporary issues in curricidum (3rd ed.) (pp. 394-400). Boston: Allyn & Bacon.

Shore. B. M., Cornell. D. G., Robinson, A., & Ward. V. G. (1991). Recommended practices in gifted education: A critical analysis. NY: Teachers College Press.

Sizer.T.R. (1999). That elusive curriculum. Peabody Journal of Education, 74. 161-165.

Tomlinson. C. A. (1999). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson. C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-abuity classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

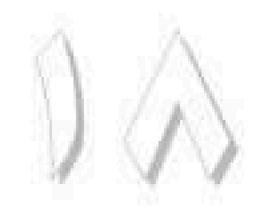
Tomlinson, C. A. (2003, November). Past presidents' panel Symposium conducted at the National Association for Gifted Children 50th Annual Convention, Indianapolis. IN.

Tomlinson. C. A.,& Callahan. C. M. (1992). Contributions of gifted education to general education in a time of change. Gifted Child Quarterly, 36, 183-189.

Tomlinson. C. A., Coleman. M. R., Allan. S., Udall. A., & Landrum, M. (1996). Interface between gifted education and general education: Toward communication, cooperation, and collaboration. Gifted Child Quarterly, 40, 165-171.

Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli. J. S., Purcell. J., Leppien, J., & Burns. D. (2002). The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners. Thousand Oaks, CA: Corwin.

VanTassel-Baska, J., & Avery, L. D. (2002). The application of instructional reform in classrooms: Benchmarking effective teacher behavior. Washington, DC: ERIC Digest #ED467275.



التخطيط للدفاع عن برامج تربية الموهوبين

• جوليا لنك روبرتس Julia Link Roberts

" ليس هناك شك في أنّ مجموعة صغيرة من الناس المفكرين الملتزمين تستطيع أن تُغيّر العالم. وفي الحقيقة، فإنّ هذا هو الشيء الوحيد الذي يحصل دائمًا".
- مارغريت ميد، عالمة أجناس أمريكية.

كان تقرير مارلند الذي صدر عام ١٩٧٢، أول وثيقة اتحادية تناولت الاحتياجات التعليمية للطلاب الموهوبين، وقد كان نشره لحظة فاصلة لهذا الميدان من نواح عدّة؛ إذ بيّن خصائص الطلاب الموهوبين والنابغين، وخصائص البرامج ذات الجودة العالية، وطرح دراسات حالة عن البرامج، كما أورد سلسلة من التوصيات لدعم الخدمات المقدّمة للطلاب الموهوبين والنابغين (Marland, 1972).

استند جزء كبير من هذا التقرير إلى شهادة الأفراد الذين حضروا جلسات الاستماع العامة التي عُقدت في عشر مقاطعات مختلفة من البلاد، وهدفت إلى معرفة رأي ممثلي هذه المقاطعات بخصوص احتياجات الطلاب ذوي التحصيل العالي. وقد بيّن نصف الذين استُطلعت آراؤهم في جلسات الاستماع هذه، أنّ الرأي العام يحتاج إلى معلومات أكثر عن حاجات الطلاب الموهوبين والنابغين. وجاء في التقرير: "إنّ العبء الحالي لتعليم الطلاب الموهوبين والنابغين يقع على ذوي الطلاب الذين يبكون وحدهم على أبنائهم" (Marland, 1972, P 35).

وقد تغيّرت أشياء كثيرة منذ فترة السبعينيات من القرن الماضي. ففي الوقت الحاضر، يوجد كثير من الأفراد الذين يدافعون عن تعليم الطلاب الموهوبين على مختلف المستويات المحلية والوطنية. وتُعرّفنا جوليا لنك روبرتس في هذا الفصل خصائص حملة الدعوة القوية، كما أنّ الأمثلة المستوحاة من العالم الواقعي التي تشرحها هنا، المرتبطة بالدفاع عن تعليم الموهوبين على مستوى المقاطعة والولاية، تُعطي القُرّاء فكرة واضحة جدًا عن مدى الجهود المبذولة وطبيعتها، التي تُعدّ أمرًا أساسيًا بالنسبة إلى الخدمات المستدامة المقدّمة للطلاب الموهوبين.

يرتبط هذا الفصل بقوة تطوير بيان الرسالة المتعلقة بالاحتياجات التعليمية للطلاب الموهوبين

والنابغين (الفصل الثاني)، وسياسات الولاية في تعليم الموهوبين (الفصل التاسع عشر)، وإدارة مبادرة للاتصال في برنامج تربية الموهوبين (الفصل الثاني عشر)، كما يرتبط بالملحق (أ) الخاص بتشكيل لجان استشارية خاصة ببرنامج تربية الموهوبين.

التعريف

كلمة (Advocacy) تعني الدعوة أو "المرافعة" لكسب التأييد لصالح شيء معين؛ فكرة، أو قضية، أو سياسة معينة (National Association for Gifted Children, 2000, P.5). تُركّز مناقشة الدعوة في هذا الفصل على حثّ صنّاع القرار، على مستوى المدرسة أو المقاطعة التعليمية، والولاية، والوطن، على دعم الاستراتيجيات والخدمات والسياسات المتعلقة بإقامة تعليم للموهوبين، وتنفيذه، ودعمه. وقد تكون هذه الحملة حدثًا مؤقّتًا، لكنّها تكون أكثر فاعلية إذا كانت عملية متواصلة. فقد يجد الأفراد والجماعات - على حدّ سواء - هذا النقاش الخاص بحملة الدفاع عن تعليم الموهوبين أمرًا نافعًا.

الأساس المنطقي

لماذا هذه الدعوة؟ يستطيع المدافعون المطّلعون والمنظّمون جيّدًا رفع مستوى الوعي بخصوص احتياجات الطلاب الموهوبين والمتميّزين على مستوى المدرسة، والمقاطعة التعليمية، والولاية، والوطن. كما يمكنهم إثبات أنّ هناك تأثيرًا إيجابيًّا في المدارس والمجتمعات حيثما تتاح للطلاب كافة، بِمَنْ فيهم الموهوبون والمتميّزون، الفرص لإحراز تقدّم مستمر، وبلوغ قدراتهم الكامنة. وبمقدور هؤلاء المدافعين أيضًا التأثير في تغيير الممارسات والسياسات والقوانين التي تُؤثّر في تعليم الطلاب الموهوبين. ومن دون الأفراد والجماعات التي تُدافع نيابة عن الطلاب الموهوبين والنابغين، فمن غير الممكن اتخاذ قرارات تُسهم في تطوير الفرص التعليمية للشباب الموهوبين والنابغين.

وقد تحقّق نموذج يُمثّل الدفاع الفاعل في مدينة ذات حجم متوسط، تفتقر إلى برامج وخدمات خاصة بتعليم الموهوبين، حيث بدأت الحملة بوالدة طفلة صغيرة موهوبة، كانت قد قَدِمَتْ إلى المدينة حديثًا. أدركت الأمّ أنّها تحتاج إلى إثبات قبل أن تطلب شمول ابنتها والأطفال الآخرين الموهوبين والنابغين. وقد أمضت السنة الأولى وهي تُركّز على موضوعات تخصّ المدرسة، بما في ذلك اتخاذ زمام المبادرة للشروع في إنشاء ملعب جديد. كما التحقت بمجموعة صغيرة من المدافعين عن برامج تعليم الموهوبين، وقد اشتركوا جميعًا في توعية الإداريين على مستوى المدرسة والمقاطعة بخصوص الحاجة إلى تهيئة البرنامج المناسب للطلاب الموهوبين. واستمرت الحملة في العام التالي بتركيز أكبر على تثقيف أعضاء مجلس مدارس المقاطعة. وكان الهدف من وراء ذلك، هو توفير معلّم مختصّ بالموهوبين في كلّ مدرسة. وقد نجح هؤلاء المدافعون في الوصول إلى هدفهم، وما كان لشخص واحد أن يُنجز ذلك وحده. لا يمكن للأفراد الذين يفتقرون إلى المصداقية أو المعلومات الصحيحة أن يبلغوا هذا الهدف. فقد تمكّن المدافعون المطّلعون جيدًا من الوصول إلى هدفهم؛ لأنّهم اتفقوا على رسالة واحدة (هدف)، وعملوا معًا لتنوير صنّاع القرار الذين يستطيعون تحويل هذا الهدف إلى حقيقة.

هناك مثال آخر على الدعوة الفاعلة، على المستوى القومي، جرت أحداثه في أواخر الثمانينيات من القرن الماضي. كان موعد الاقتراع قد اقترب لتمرير التشريع الخاص بالموهوبين عبر لجنة التخصيصات والدخل القومي في مجلس النواب الأمريكي. وقد اتصلت رئيسة الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين بأحد

المدافعين المعروفين عن الطلاب الموهوبين الذي يُعدّ صديقًا لرئيس اللجنة، وهو شخص قد يكون لصوته أثر بالغ في هذا الموضوع. وبدوره، طلب ذلك الصديق إلى رئيس اللجنة التحدّث حول الموضوع، وقد أسفر هذا الأمر عن تصويت رئيس اللجنة للتشريع الذي جرى إقراره باسم قانون جاكوب. ك جافتز الخاص بتعليم الطلاب الموهوبين والمتميّزين. لذا، فإنّ معرفة الأشخاص الذين تربطهم علاقة بأعضاء اللجان الرئيسة يُعدّ أحد الأمور المهمة، كما أن وجود أفراد يتابعون صنّاع القرار يُعدّ أمرًا أساسيًّا في هذا المجال. وعليه، يستطيع المدافعون - بالعمل المشترك - تحقيق الكثير لصالح الطلاب الموهوبين.

المبادئ الإرشادية

يجب أن تكون المبادئ الإرشادية موضع نقاش بين قادة مجموعة حملة الدفاع هذه. وكما تدل التسمية، فإن المبادئ ستُعزّز إمكانية نجاح هذه الحملة إذا كانت تُمثّل محور الإعداد والتنفيذ لخطّة الحملة. ومن هذه التوجيهات والإرشادات ما يأتي:

- ضمان وجود رسالة واضحة ومركّزة يعرفها المدافعون، ويؤمنون بها، وتُشكّل محور حملة دفاع فاعلة.
- ضرورة وجود خطّة معدّة على نحو جيد، تُشكّل برنامج عمل لحملة دفاع فاعلة.
- ينبغي أن يكون المدافعون الفاعلون على اطّلاع تامّ بقضايا تعليم الموهوبين، ومعرفة مصدر إجابات الأسئلة التي تشغل بالهم.
- قد تكون الحملة أكثر نجاحًا في حال إنشاء علاقات شخصية مع صنّاع القرار، واستمرار التواصل معهم.
- تُعدّ الاتصالات ذات الطابع الشخصي، بما في ذلك الرسائل المكتوبة بخطّ اليد أكثر فاعلية، وهي مفضّلة أكثر مقارنة بالرسائل العامة التي تُطْبَعُ بأعداد كبيرة بوساطة الحاسوب، أو تُبعث عن طريق البريد الإلكتروني.
- كلّما زاد عدد المشاركين في الحملة، زاد احتمال استجابة صنّاع القرار بصورة إيجابية لرسالة المدافعين.
- تُعدّ الخطّة الهادفة إلى تأمين اتصال سريع بالمدافعين (مثل القوائم البريدية) مُكوّنًا مهمًّا بالنسبة إلى الحملة الفاعلة، يترتّب عليه اتخاذ إجراء سريع عند الضرورة.
- يجب على المدافعين إدراك أنّ المثابرة تُعدّ أمرًا أساسيًّا بالنسبة إلى الحملة الفاعلة، وأنّ الطلاب الموهوبين بحاجة إلى أشخاص ناطقين باسمهم مدى الحياة.

سمات خطّة حملة الدفاع عالية الجودة

تتميز خطّة حملة الدفاع ذات الجودة العالية بالوضوح، والشمولية، وسعة المعلومات، والتعرّف.

الوضوح: تتبنى خطّة الدفاع رسالة واضحة:

- هل تضم مجموعتك أولياء أمور أو مدافعين آخرين لديهم خبرة في العلاقات العامة، يمكنهم الإسهام في صياغة الرسالة؟
- هل ترتبط الرسالة ارتباطًا مباشرًا بهدف خطّة الدفاع؟
- هل صيغت الرسالة على نحو مُتقن يستقطب اهتمام الجمهور؟
- هل تُعدّ الرسالة واضحة بالنسبة إلى الجمهور العام، فضلاً عن الجمهور المستهدف؟
- هل راجعت الفصل الثاني عشر من هذا الدليل حول إدارة مبادرة الاتصال في برنامج تربية الموهوبين؟

الشمولية: تشمل خطّة الدفاع الأطراف المعنية:

- مَن الأفراد والمجموعات الذين يشتركون في أهداف مشابهة؟
- ما المجموعات التي تهتم بالتميّز، وترغب في المشاركة في جهود الحملة؟

فكّر في الاحتمالات الآتية:

- أولياء الأمور (ذوو الطلاب الحاليين، وأولئك الذين تخرّجوا).
- الطلاب (الحاليون، والسابقون).
- المعلّمون (العاملون، والمتقاعدون).
- ممثّلو الشركات التجارية والصناعية.
- غرفة التجارة.
- الجامعة، وكلية المجتمع.
- المنظّمات المهنية والتعليمية على مستوى المقاطعة، والولاية، والوطن.
- أفراد الأسر، أو الأصدقاء الشخصيون، أو زملاء العمل المقرّبون من صنّاع القرار، أو الأفراد المتنفّذون الآخرون الذين قد يكونون مدافعين فاعلين جدًّا.
- الأشخاص الآخرون الذين يملكون اهتمامات مماثلة، أو الجهات التي تُؤْمِنُ بالتميّز، وتطوير القدرات الكامنة.

المعلومات المساندة: تشتمل خطّة الدفاع على معلومات مساندة:

- ما المعلومات الحسّاسة التي يحتاج الأفراد الأساسيون والجماعات إلى معرفتها من أجل تقديم دعم للخطّة؟
- ما تأثير خطّة الدعم هذه في الطلاب الموهوبين والمتميّزين؟
- ما تأثير خطّة الدعم في الطلاب الآخرين؟

- ما السياسات التي تدعم (أو ترفض) وجهة نظر الحملة على مستوى المدرسة، والمقاطعة، والولاية، والوطن؟
- ما البحث المتوافر الذي يُعزّز رسالتك؟

التعرّف: تُهيّئ خطّة الدفاع نقاطًا مُحدّدة للتنفيذ:

- مَن الذي سيُنفّذ الخطّة؟ متى؟ مع مَنْ؟
- مَن الأشخاص الذين سيتخذون القرارات، أو الذين سيُؤثّرون في الأشخاص الذين يتخذون القرارات؟
- مَن سيتصل بأبرز صنّاع القرار والأفراد الذين يُؤثّرون في صانعي القرارات؟
- مَن الذي سيُنسّق الخطّة؟ كيف يتسنى للمدافعين تقديم تغذية راجعة بشأن عملهم؟ (سيتمكن هذا الشخص أو مجموعة الأشخاص من تقديم التغذية الراجعة، استنادًا إلى استجابات كبار صنّاع القرار. وسوف يسمح هذا الفرد أو مجموعة التنسيق لخطّة الحملة بأن تكون مرنة لا جامدة).
- كيف نستطيع تمويل حملتنا؟ ما المصادر التي سوف نحتاج إليها/ نستعملها؟
- إذا كان صنّاع القرار ينتمون إلى دوائر انتخابية، فمَن أعضاء هذه الدوائر (تعرّف أسمائهم)؟ ومَن سيتصل بهم؟ هل يُفضّل المسؤولون الذين يجري انتخابهم الاستماع إلى أولئك الذين يُدلون بأصواتهم في مقاطعاتهم؟
- إذا كانت خطّة الحملة تتطلب اتخاذ إجراء من هيئة رسم السياسات (مجلس إدارة المدرسة، برلمان الولاية، ....، إلخ)، فمَن القادة في هذه الهيئة (الناطق بلسان الكونجرس، رئيس مجلس الشيوخ، رئيس الهيئة، ....، إلخ)؟
- مَن قادة اللجان الرئيسة (التربية، التخصيصات، الدخل القومي، المناهج، التعليم)؟ يُمثّل هؤلاء الأفراد أهمية خاصة في هذه العملية. مَن سيُقوّم الخطّة؟ متى تكتمل عملية التقويم؟ وكيف؟ ما الذي يمكن تعلّمه لزيادة الفاعلية في خطّة الحملة التالية؟

التخطيط لمبادرة حملة الدفاع

من أجل ضمان الفاعلية، ينبغي أن تستند حملة الدفاع إلى خطّة معينة، وينبغي أن يتفق الأفراد والمنظّمات القائمة على إطلاق الخطّة على هدفها. ويُعدّ صوغ الرسالة خطوة أساسية في تطوير خطّة الحملة؛ لأنها تُشكّل حجر الزاوية للمبادرة. وسوف يساعد الحصول على تغذية راجعة من الآخرين على تعرّف إذا كانت الرسالة سوف تُنقل – بوضوح- إلى الفرد أو الأفراد الآخرين، الذين سيُقرّرون إذا كانت المبادرة تسير قُدمًا أم أنّها توقّفت. كما يجب تعرّف الأفراد الذين لديهم سلطة اتخاذ القرارات المطلوبة؛ لكي تُوجّه الرسالة إليهم، وإلى الأفراد الذين يُؤثّرون فيهم. بعد ذلك، يتعيّن على الخطّة تعرّف الشخص الذي سيتصل بصنّاع القرار، وكيفية ذلك، ومضمون الرسالة الموجّهة، وزمن ذلك الاتصال. يمكن للجماعة تعرّف الموعد النهائي، أو تعرّفه بناء على اللقاءات المُقرّرة لهيئة اتخاذ القرار (البرلمان، هيئة المدرسة، مجلس إدارة المدرسة). (Legislature, school board, or school council). راجع جدول (١ : ١٨) للاطّلاع على الأسئلة الأساسية التي ستساعد القُرّاء على تطوير خطّة حملة فاعلة خاصّة بهم.

جدول (١ : ١٨): التخطيط لمبادرة حملة الدفاع.

- ما الهدف؟	
- مَن الجمهور المستهدف؟	
- ما الرسالة على وجه التعرّف؟	
- متى يُتّخذ القرار؟	
- مَن الذي سيتّخذ القرار؟	
- مَن الأشخاص - داخل مؤسّستك أو خارجها - المؤثِّرون في أصحاب القرار؟	

مثالان يحتاجان إلى تعديل

المثال الأول

تحرص اثنتان من الأمهات كثيرًا على حثّ المعلّمين في المدرسة المتوسّطة المجاورة على تقديم خدمات لأبنائهن المتفوّقين في مادة الرياضيات. تُصارح (تفاتح) هاتان الوالدتان معلّمي أبنائهن بقلقهن حيال شعور هؤلاء الأبناء بالضجر في غرفة الصف.

وقد أبدى أحد المعلّمين تعاطفه معهما، وشرع في تقديم عمل مختلف أكثر تحدّيًا، غير أن معلّمًا آخر تصرّف بِحِدّة كأنّه قد أسيء إليه، مُوضّحًا أنّ الطالبة لم تُؤدِّ ما طلبه إليها أصلاً بصورة جيدة.

تقويم المثال: يُوضّح المثال السابق كيف أنّ الناس - في الغالب - يتصرفون بصورة فردية دون الاستفادة من خبرات الآخرين، ومن غير خطّة تحوي رسالة واضحة. وفي المثال المعدّل التالي لا تصطف الوالدتان على نسق واحد مع الأمهات الأخريات اللواتي ينشدن الخدمات نفسها لأبنائهن، بل يقمن ببحث تعاوني، ويرسمن رسالة معينة، ومن ثمّ، يطالبن باجتماع مع مجموعة مستهدفة من صانعي السياسات لإيصال رسالتهن.

المثال الثاني

يقارن ستّة من الأولاد والبنات في مخيّم صيفي مخصّص لطلاب المدارس الثانوية الموهوبين أكاديميًا، الفرص المتاحة لصفوف التسريع الأكاديمي التي تُطرح في مدارسهم الإعدادية (المتوسّطة). يتلقى أحد الطلاب عدّة دروس في مجال التسريع الأكاديمي تُقدّم بصورة منتظمة. وفي المقابل، فهناك طالبان لا يحضران دروس تسريع في مدرستهما، علمًا بأنّه توجد دروس تسريع في الجداول الدراسية لمدارس الطلاب الآخرين، لكنّها نادرًا ما تُدرّس نتيجة لانخفاض نسبة المُسجّلين فيها. أدرك الطلاب بعد النقاش أنّ فرص حضور دروس على مستوى الكلية ليست متساوية بالنسبة إلى طلاب الولاية.

تقويم المثال: لم يُدرك الطلاب في هذا المثال انعدام المساواة في ما تُقدّمه مدارسهم على اختلافها. وعليه، فهم يفتقرون إلى الوسيلة والمصادر التي تُمكّنهم من التصرف. وفي المثال المُعدّل أدناه كتب الطلاب رسالة واضحة؛ إذ أعدّوا قائمة بريدية لجعل اتصالهم فاعلاً. كما استثمروا العلاقات الشخصية من أجل تعزيز فرص نجاح خطّتهم، بإثارة الموضوع على مستوى الولاية.

المثالان المُعدّلان

المثال الأول

يتلخّص هدف الوالدتين في جعل أبنائهن يحصلون على تعليم جيد في مادة الرياضيات، على نحو يجعلهم يُحقّقون نجاحًا متواصلاً. وتكمن المشكلة التي تواجههما في مفاتحة كلّ معلّم على انفراد في أنّ هذا الأمر قد يتكرّر كلّ عام مع معلّمين مختلفين. فاتحت الوالدتان أمّهات أخريات ومعلّمين آخرين في

المدرسة ممّن يشاطرونهن الاهتمامات ذاتها لجعل الرياضيات موضوعًا أكثر تحدّيًا بالنسبة إلى الطلاب الذين يُظهرون نبوغًا عبر التقييمات السابقة، وقد تمكّنت الأمّهات من العثور على أناس عديدين مهتمين بالأمر، من ضمنهم مجموعة من المهندسين المحترفين.

التقت هذه المجموعة التي بدأ تنظيمها حديثًا، وطرحت رسالة ضمن إحدى توصياتها، مفادها: " إن كلّ متعلّم مُتقدّم في الرياضيات سيكون عالم رياضيات، ويُتقن المحتوى الذي ينطوي على التحدي؛ بغية تحقيق تقدّم متواصل" . وقد طوّرت المجموعةَ خطّة لطرح توصياتها، فجمعت البحوث والسياسات والتقارير التي تدعم هذه التوصيات، كما أدرجت بيانات مواقف مجموعات مهنية من معلّمي المدارس الإعدادية، ومجموعات منتظمة من معلّمي الرياضيات معنية بتوفير منهاج دراسي صارم لطلاب هذه المدارس، والدراسات الخاصّة باستعمال التقييم المُسبق لتوثيق إتقان محتوى الرياضيات والمهارات، وخريطة طريق الأمن القومي: حتمية التغيير (US. Commission on National Security/ 21st Century, 2001).

حدّدت المجموعة جدولاً زمنيًا لتقديم توصياتها إلى مجلس المدرسة، وقرّرت أسماء الأشخاص الذين سيُقدّمون هذه التوصية، كما دعت مجموعة كبيرة من الآباء والأمّهات والمربّين إلى حضور الاجتماع لإبداء الدعم. وبينما كان أعضاء مجلس المدرسة يطرحون أسئلة، كان الناطق الرسمي باسم المجموعة يُقدّم المعلومات الإضافية. وكانت نتيجة الاجتماع التشديد على التقدّم المتواصل في الرياضيات على مستوى المدرسة.

المثال الثاني

استفسر الطلاب في المخيّم الصيفي من المدير عمّا إذا كان بالإمكان عقد اجتماع في المساء لطلاب المخيّمات الأخرى كافة، المهتمين بإيجاد مزيد من فرص تسريع التعليم لطلاب المدارس الإعدادية في الولاية. وعندما عقدوا الاجتماع، تبيّن أن نصف طلاب المخيّمات قد حضروا، وكانوا يُمثّلون (٣٥) مدرسة من مدارس المقاطعات في الولاية. بعد ذلك، جمعوا الأسماء والعناوين الإلكترونية للبقاء على تواصل بعد انقضاء مدّة التخييم.

بعد العودة من المخيّم، عقد العديد من الطلاب اجتماعات مع نوّابهم وممثّليهم في الولاية. وقد كانت إحدى الطالبات تنتمي إلى مدينة حاكم الولاية، فحدّدت موعدًا لزيارة الحاكم لطرح مسألة عدم تكافؤ الفرص فيما يخصّ حضور دروس تسريع التعليم، أو أيّة دروس أخرى على مستوى الكلية في عموم الولاية. من جانبها، طلبت لجنة التعليم المشتركة التابعة لمجلس النوّاب والشيوخ إجراء دراسة عن هذا الوضع. وقد طُلِبَ إلى ثلاثة طلاب ممّن اشتركوا في المخيّم الصيفي، وكانوا يحضرون دروس تسريع التعليم، حضور اجتماع لجنة التعليم المشتركة لمناقشة المزايا التي حصلوا (أو لم يحصلوا) عليها من خيارات صفوف تسريع التعليم في مدارسهم الإعدادية.

لقد كانت العناوين الإلكترونية مهمّة جدًا في إجراء الاتصالات بالطلاب الذين شاركوا في المخيّم؛ بغية الحصول على المعلومات المطلوبة؛ نظرًا إلى أن الموضوع قد أخذ طريقه إلى العملية التشريعية. وقد تشجّع طلاب المخيّم لإجراء اتصالات شخصية بصنّاع القرار، والتحدّث مع أعضاء الأسر ومعلّميهم وأصدقائهم في المقاطعة؛ من أجل حثّ الآخرين الذين يشاطرونهم تلك الاهتمامات على إقامة علاقات شخصية مع المُشرّعين الآخرين أيضًا. وقد أدّى الانخراط الإيجابي في هذا الموضوع إلى سَنّ تشريع يقضي بأن تُشكّل

كلّ مدرسة ثانوية أربعة فصول لتسريع التعليم كحدّ أدنى، يُغطي كلّ منها أحد مجالات المحتوى الرئيسة.

مصادر الرسائل والمعلومات

من أين تحصل على الأفكار الخاصّة بصوغ الرسالة وتهيئة المعلومات بغية إقناع صنّاع القرار بدعم مبادرتك؟

- بيانات الرسالة، والرؤية الخاصة بمدرستك المحلية ومدارس المقاطعة كلّها.
- المقالات في الصحف والمجلات الحالية، مثل مقالات مجلة "وول ستريت" عن أثر التشريع الاتحادي في تعليم الموهوبين.
- نتائج البحوث التي يمكن العثور عليها في المواقع الإلكترونية، وفي المقالات المنشورة في المجلات، والدراسات المنشورة. وهناك موقعان إلكترونيان يتعلقان بالمعلومات، تابعان لمركز البحث القومي للطلاب الموهوبين والمبدعين، هما: "http://www.gifted.unconn.edu/nrcgt.html"، و NAG(WWW.nagc - org).
- السياسات الخاصّة بتعليم الموهوبين التي يتبنّاها مجلس المدرسة المحلية أو الولاية. وغالبًا ما تُطبع هذه السياسات في الأدلة الخاصّة بتعليم الموهوبين، وهي متوافرة على صفحات المواقع الإلكترونية.
- بيانات المواقف من المنظّمات المهنية والتعليمية الوطنية، مثل: رابطة المدارس المتوسطة القومية، والجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين، اللتين نشرتا بيانًا مشتركًا خاصًا بالطلاب الموهوبين في المرحلة المتوسّطة عام ٢٠٠٤.
- التقارير المنشورة على المستوى الوطني أو مستوى الولاية، بالإضافة إلى التقارير التي نشرتها المؤسّسات التي تُعنى بموضوعات لها صلة بتعليم الموهوبين والمتفوّقين. وتشمل الأمثلة ما يأتي:

- " أمّة مخدوعة: كيف تُعرقل المدارس طلاب أمريكا الأذكياء"، التقرير القومي الذي أعدّته مؤسّسة تمبلتون عن التسريع.
  (A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students, 2004) (http://nation-decieves).
- "سجناء الزمن": (Prisoners of Time)، تقرير المفوّضية القومية عن الوقت والتعليم، ١٩٩٤. (www.ed.gob/pubs/prisonersoftime/potschool/index.htm).
- " لنرفع أنظارنا" (Raising our Sights)، تقرير المفوّضية القومية عن السنة الدراسية الأخيرة، ٢٠٠١. "http://www.c-b-e.ort/DDF/Neseniorrpt.2001.pdf".
- " خريطة الطريق للأمن القومي: حتمية التغيير"، المفوّضية الأمريكية الخاصّة بالأمن القومي للقرن الحادي والعشرين، ٢٠٠١. (www.nssg.gov/phase/FR-pdf).

كما تُعدّ الجمعيات المحلية على مستوى الولاية ومستوى البلاد، التي تدافع عن الطلاب الموهوبين، مصادر طبيعية للمعلومات. فمثلاً، زُر كُلاً من الموقع الإلكتروني للجمعية الوطنية للأطفال

الموهوبين: "http://www.nagc.org"، والموقع الإلكتروني للإحصاءات الاقتصادية في ولايتك: "http://www.newecm.orny.index.org"؛ لمعرفة ترتيب ولايتك في عدد العلماء والمهندسين، وكذلك المؤشّرات الأخرى على احتمالات النجاح في اقتصاد القرن الحادي والعشرين.

نقاط إضافية لإنشاء شبكات حملات دفاع فاعلة

- تُعدّ الفرضيات مسألة خطيرة. ويؤمن المعلّمون والآباء والأمّهات والجمهور - بصورة عامّة - بالأساطير والخرافات في تعليم الطلاب الموهوبين. وعليه، فإنّ المدافعين عن الطلاب الموهوبين، لا بُدّ أن يكونوا مستعدين للتثقيف.
- لا بُدّ من وجود خطّة دفاع فاعلة "جاهزة"، وفي متناول اليد، في حال اتخاذ القرارات.
- يُنسِّق شخص أو منظّمة مركزية مبادرات الدفاع؛ لكي يعرف الناس بمَن يتصلون للحصول على أحدث المعلومات.
- تُعدّ الاتصالات على المستوى الشخصي أكثر فاعلية؛ فالاتصالات الكلامية مهمّة، ولا بُدّ أن يتبعها شيء مكتوب خاصّ بالرسالة نفسها.
- يُعدّ التواصل المستمر أمرًا مهمًا. فعندما يكون الشخص معروفًا بصفته مدافعًا عن التفوّق في التعليم، وتوفير الفرص المناسبة للطلاب كافة، بمَن فيهم الأطفال الموهوبون والمتفوّقون، فإن ذلك قد يضيف مصداقية إلى مبادرات الدفاع.
- تُعدّ تهيئة المعلومات الدقيقة أمرًا حاسمًا بالنسبة إلى إرساء المصداقية وتدعيمها. أمّا إذا كان الشخص الذي يتولى الدفاع لا يُحسن الإجابة عن سؤال يتعلق بتربية الموهوبين، فإنّه ملزم بالبحث عن المعلومات، والحصول على الجواب المناسب.
- كن معروفًا للناس؛ بوضع الإشارات والشعارات التعريفية الخاصّة بالمنظّمة التي تنتمي إليها، للأشخاص الذين تلتقي بهم.

نصيحة للممارس المنفرد

لا يمكن لخبير بتعليم الموهوبين تنظيم حملة دفاع ناجحة وحده؛ إذ إنّ أيّة حملة دفاع عن أمر معيّن تتطلّب في حدّها الأدنى وجود بضعة أفراد للتخطيط على نحو فاعل، وإيصال الرسائل إلى الأشخاص المعنيين.

ومع ذلك، يمكن لهذا المعلم المنفرد تعرّف بعض الخطوات الأولية للشروع في الحملة في مقاطعته. وبالنسبة إلى الاحتمالات جميعها، فإنه سوف يُشكّل مجموعة استشارية. ومع أنّ غرض المجموعة الاستشارية هو مساعدة معلّم الطلاب الموهوبين في مختلف الجوانب المتعلقة بالبرامج، وإيصال الخدمات، فإنّ الأجواء الخاصّة باجتماعات المجموعة سوف تتيح للمعلّم فرصة تعرّف الأشخاص المهتمين والمستعدين للسير قُدمًا في مبادرة الدفاع. ومن شأن بعض الحوارات مع الأفراد المتحمّسين أن تُحرِّك الموضوع وتدفعه إلى الأمام.

هناك خطوة أخرى مساعدة يمكن أن يتخذها المعلّم المنفرد، هي الاحتفاظ بقائمة لذوي الطلاب في المقاطعة، وكذلك الأشخاص المهمين الذين لديهم اهتمام بتعليم الموهوبين. ويمكن إعطاء هذه القائمة إلى المهتمين بمبادرة الدفاع الذين سوف يضيفون إليها أسماء جديدة، ويُطوّرون شبكة من الأفراد الذين

يتواصلون معًا عن طريق الإنترنت. وقد أثبت البريد الإلكتروني فاعليته، وأنّه لا غنى عنه خلال حملات الدفاع عندما يستدعي الأمر نقل تطوّرات الأحداث.

أمّا الخطوة الأولية الأخرى للمعلّم المنفرد، فهي معرفة إذا كان في وزارة تربية الولاية شخص معيّن مُكلّف بالإشراف على البرامج الخاصّة بالطلاب الموهوبين والمتفوّقين أم لا. وفي العادة، تُعيّن معظم الولايات الأمريكية مجموعة أفراد بدوام جزئي، على الأقل، للإشراف على برامج تعليم الطلاب الموهوبين. وإذا توافر مثل هؤلاء الأفراد في وزارة تربية الولاية، فإنهم قد يضعون المعلّم المنفرد على تماس مع مجموعات الدفاع الأخرى في الولاية، فضلاً عن إضافة اسمه إلى قائمة التوزيع الإلكتروني التي تُوفّر آخر المعلومات عن الموضوعات المهمّة المتصلة بتعليم الموهوبين، ومبادرات الدفاع.

عندما تحصل على إجابات عن الأسئلة المتعلّقة بهذه الخطوات، فإنّك ستكون مستعدًا لتعرّف المهام (مَن الذي يؤدي عملاً معيّنًا؟، أو مَن الذي يتصل بالآخرين؟)، ووضع سلسلة من المواعيد النهائية لتنفيذ مبادرة الدفاع الخاصّة بك.

MUST-READ RESOURCES

California Association for the Gifted. (1998). Advocacy in action: An advocacy handbook for gifted and talented education. Whittier, CA: Author.

National Association for Gifted Children. (2000). Advancing gifted and talented education in Congress. Washington. DC: Author.

National Association for Gifted Children. (2003). Special issue on advocacy. Gifted Child Quarterly, 47 (1).

"National Association for Gifted Children. (March 2003). Special issue on advocacy. Parenting for High Potential.

REFERENCES

Marland. S. P., Jr. (1972). Education of the gifted and talented: Vol. 1. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education (Publication #72-502 0). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

National Association for Gifted Children. (2000). Advancing gifted and talented education in Congress. Washington. DC: Author.

U.S. Commission on National Security/21st Century. (2001). Road Map for National Security: Imperative for Change. Retrieved March 7, 2005. from the Air War College Web site: http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/nssg/

١٩

سياسات الولاية في مجال تعليم الطلاب الموهوبين

• جويس فان تاسل - باسكا Joyce Van Tassel - Baska

" إنّ التعلّم دون فكر جهد ضائع، والفكر دون تعلّم ينطوي على أخطار".
- كونفوشيوس

لقد تميّز ميدان تعليم الطلاب الموهوبين بتاريخ طويل شائق منذ بدايته في أواسط عام ١٨٠٠. فبالإضافة إلى المنعطفات والتغييرات الطريفة التي تسير بموازاة الابتكارات في ميادين علم النفس والإدراك التربوي، فإنّه يقدّم أيضًا الكثير لأولئك الذين يستمتعون بإقامة صلات بين نقاط التحوّل التاريخية (مجلة سبوتنك مثلاً) والفلسفات الأمريكية المتغيرة المرتبطة بمفاهيم العدل والتفوق. وعلى مستوى أعمق، فإن تاريخ تعليم الموهوبين يعطي دروسًا مهمة وجوهرية بالنسبة إلى أولئك المهتمين بمستقبل هذا المجال.

أحد أبرز الدروس الجوهرية التي يقدّمها تاريخ الميدان، هو أنّ الاهتمام والدعم المقدّم لبرامج تعليم الطلاب الموهوبين وخدماتهم يتأرجح مع الدورة الاقتصادية؛ ففي الأوقات التي تكون فيها مؤشرات الولايات الاقتصادية في حالة ركود، فإنّ الإمدادات التي تصل برامج الطلاب الموهوبين تنحسر هي الأخرى. وبالمقابل، تتعاظم الاستثمارات بدرجة كبيرة في مجال تعليم الطلاب الموهوبين في العادة عندما تكون هناك وفرة اقتصادية، وتغيّر أيديولوجي وتكنولوجي.

إنّ التوصيات التي تطرحها لتقوية سياسات الولاية وتنسيقها بغية المعالجة الناجعة لحاجات التعليم لدى الشباب من ذوي القدرات العالية، تُعدّ أحدث الأفكار في هذا الميدان الدائم التغيير الخاص بتعليم الموهوبين. إنّ الفكرة المحورية التي تكمن وراء هذا العمل الجديد هي أنّ السياسات المحسّنة التي تُقرّها الولاية سوف تُشكّل الأساس لسياسات المقاطعة المحلية التي بدورها تُرسي أساسًا صلبًا لإنشاء برنامج لتنمية الطلاب الموهوبين وإدامته. وقد تُقدّم هذه الأفكار تصّورًا ثابتًا لمجموعة كبيرة من المعنيين بمسألة الدفاع عن سياسات أقوى للولاية، مثل أعضاء وزارات التربية في الولايات، والتنظيمات المهنية، وجماعات الدفاع، والآباء، وأفراد المجتمع.

يُعدّ هذا الفصل الخاص بمراجعة السياسة الحدّ الفاصل لاهتمامنا، وهو مرتبط بدرجة وثيقة بالفصول الأخرى في هذا الكتاب المتصلة بوضع السياسة، مثل: تطوير تعريف للموهبة. (الفصل الثالث)، الإجراءات

الخاصة بفرز الطلاب (الفصل الخامس)، منهاج خاص بتربية الطلاب الموهوبين (الفصل الثامن)، ربط تصميم البرنامج بسياسات المقاطعة (الفصل السادس عشر)، توظيف البحث العلمي في اتخاذ قرارات بشأن المصادر والخدمات والبرامج الخاصة بتربية الموهوبين (الفصل العشرون)، والتخطيط للدفاع عن تعليم الموهوبين (الفصل الثامن عشر). يُعدّ هذا الفصل الذي كتبته فان تاسل - باسكا مقدّمة لخطّة عمل جديدة لمؤازرة تعليم الموهوبين، وهي حركة سوف تتوسّع وتتطوّر بمرور الزمن بالتأكيد.

التعريف

إنّ السياسة التعليمية هي مسار عمل، يتبنّاه مجلس متنفّذ مسيطر، والدافع وراء ذلك وجود قضية أو مشكلة تعليمية. ويكمن جوهر السياسة في مجموعة من القواعد والمعايير التي تُسخّر بها الوكالات التعليمية المصادر من أجل معالجة الحاجة التي جرى تعرّفها Gallagher, 2002, 2004. وعلى مستوى الولاية، فإنّ سياسة تعليم الموهوبين مرتبطة بالقواعد والأحكام التي تتبنّاها التشريعات في الولاية التي تُنظّم إدارة البرامج، وتسيطر على كيفية تخصيص التمويل Zirkel, 2003. كما تتضح جوانب إدارة البرامج في منشورات الولاية الخاصة بالمبادئ العامة لأفضل الممارسات في مجال تعليم الطلاب الموهوبين، لكنّها لا تحمل سلطة قوة القانون. ومن الناحية المثالية، فإنّ السياسة في مجال تعليم الموهوبين المُلزمة على مستوى المقاطعات المحلية، تُعالج مجالات إجراءات التعرّف/التحديد، وخدمات البرامج، والمنهاج الدراسي، والتعليم، وتقييم التعلّم، وتصميم البرامج وإدارتها، وإعداد المعلمين، وتقويم البرامج Gallagher, 2002; Landrum & Shaklee, 1998, Russo, Harris&Ford, 1996; Van Tassel-Baska, 2003.

تُعدّ سياسة الولاية مسألة مهمة جدًا لم تحظَ بالاهتمام الذي تستحقه من قبل المدافعين عن خدمات تعليم الموهوبين. إنّ تغيير السياسة يستدعي وجود التزام طويل الأمد لتهيئة الفرص التعليمية المناسبة للطلاب الموهوبين. ومع ذلك، تبقى محاولة جديرة بالاهتمام لأنّها ستغيّر – بصورة إيجابية- طبيعة ونوعية الخدمات المقدّمة إلى الطلاب الموهوبين.

الأساس المنطقي

لا يمكن المبالغة في أهمية وجود سياسة ولاية شاملة ومتماسكة في مجال تعليم الموهوبين؛ إذ يشير تاريخ هذا المجال إلى وجود الدافع إلى تطوير برنامج محلي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بهياكل الولاية، ومتصل بآليات تمويل البرنامج والخدمات. ومنذ أوائل تسعينيات القرن الماضي، أوجدت المقاطعات المحلية برامج قائمة على ضوابط الولاية، وصيغ التمويل Baker & McIntire, 2003; Gallagher, 2002. ومع أنّ الغرض كان ينصبّ دائمًا على إسهام المقاطعات المحلية في دعم التمويل الذي تُقرّره الولايات، فإنّ لدينا ما يدعو إلى الاعتقاد بأنّ هذا الوضع لم يتحقّق في معظم مقاطعات المدارس في أرجاء البلاد. ولهذا السبب، فإنّ البنية التي تجمع برامج الموهوبين معًا تتمحور في السياسات التي نفّذتها الولايات منفردة. ولهذا، يمكن القول إن اتجاه البرامج واستمراريتها يتأثران بدرجة كبيرة بالولاية التي يعيش فيها المرء، وقوة مبادرات السياسية في تلك الولاية.

أضف إلى ذلك، فلا توجد قوانين اتحادية، أو إجراءات تمويل تحكم برامج تعليم الموهوبين وخدماتهم، باستثناء كتب إرشاد تُنشر من حين إلى آخر. وفي القرن العشرين، نُشرَ تقريران اتحاديان فقط عن حاجات الطلاب الموهوبين والنابغين. وكان الأول تقرير مارلند Marland, 1972. أمّا الثاني، فهو التفوّق القومي

U.S. Department of Education, 1993، وقد نُشِرَ بعد عشرين سنة تمامًا من التقرير الأول. وكان الاهتمام الاتحادي بخدمات تعليم الموهوبين غير منتظمٍ في أحسن الأحوال. وعليه، فإنّ سياسة الولاية تُعدّ حجر الزاوية في برمجة هذا التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية. إذن، لا بُدّ من وجود جهد لتقويم السياسات الحالية، وتقرير الكيفية التي يمكن تعزيزها لدعم حاجات التعليم لدى الطلاب الموهوبين؛ لأنّ تلك مسألة محورية في تطوير الميدان.

المبادئ الإرشادية

المبادئ العامة الآتية تنطبق على السياسات التعليمية جميعها:

- تُحدّد السياسة التعليمية ما يجب على المؤسسات التعليمية القيام به أو عدم القيام به بخصوص حاجة معينة.
- تتحكّم السياسة التعليمية في كيفية تخصيص المصادر، واستخدامها في مجال معين من البرنامج.
- تُحدّد السياسة التعليمية الآليات والنظام الذي تُهيّئ بموجبه الفرص لتعليم الطلاب المستهدفين؛ أي الطلاب الموهوبين.
- لا بُدّ للسياسات التعليمية أن تكون شاملة بدرجة كافية لتضمن وجود دافع قوي لتطوير البرامج، وإيصال الخدمات إلى المقاطعة.

أمّا الأسس المحدّدة الآتية، فتنطبق على موضوعات السياسة في تعليم الموهوبين:

- لقد سَنّت الولايات جميعها تشريعات حول تعليم الموهوبين عبر سياسات وقواعد ولوائح تخصّ تعليم الطلاب الموهوبين والنابغين. National Association for Gifted Children& Council of State Directors, 2003.
- تتباين السياسات والقوانين والمنطلقات من ولاية إلى أخرى، من حيث الوضوح، ودرجة التفاصيل أو التعرّف، وشمولية عناصر البرامج المطروحة في النظم، وأنواع القواعد والمتطلبات Gallagher, 2002, 2004; Passow&Rudnitski, 1993; Zikrel, 2003.
- تتفاوت الولايات في الدرجة التي قد تُطوّر بها وكالات التعليم المحلي معاييرها وسياساتها وطرائقها.
- إنّ المدافعين عن السياسات المحسّنة في تعليم الموهوبين لا بُدّ أن يستفيدوا من السياسات المُطبّقة في ولايات أخرى في مجال تعليم الموهوبين، عبر استعارة الأفكار وفهمها، واللغة، وأنواع التدابير.

سمات سياسة الولايات عالية الجودة

ينبغي للولايات جميعها تبني سياسات شاملة تخصّ الطلاب الموهوبين والنابغين في الحالات الآتية: فرز الطلاب الموهوبين. تدابير الخدمات والبرامج. إعداد طواقم المعلمين. إدارة البرامج. أضف إلى ذلك، فإنّ سياسات الولاية التكميلية الحالية (مثل: مراقبة بيانات الإتقان على مستوى الولاية، ودعم اختبار التسكين المتقدّم أو البكالوريا الدولية) تُؤثّر في تحليل حاجة الطلاب الموهوبين وربطها بتعليم الموهوبين بصورة أو

بأخرى. كما ينبغي أن تخضع السياسة القائمة إلى التقييم بصورة منظّمة لمعرفة فاعليتها. وبالإضافة إلى التوجهات التي تُقدّمها الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين، ومعايير برنامج الموهوبين التي تسبق برامج الصف الثاني عشر Landrum & Shaklee, 1998، لا بُدّ من وجود سياسات شاملة وفاعلة تُعالج المجالات الآتية:

إجراءات التعرّف/التحديد

- يجب أن يُعالج التعريف العملي للموهبة بطريقة تتعرّف المواهب العامة والخاصة.
- لا بُدّ من إيراد مواصفات معينة حول التعرّف لأصناف الموهبة كلّها.
- لا بُدّ من استعمال معايير متعدّدة لتعرّف الطلاب في كلّ فئة من فئات الموهبة، مثل: القدرة الأكاديمية العامة، والكفاءة الأكاديمية الخاصة، والإبداع، والقيادة، والفنون الأدائية والبصرية،...، إلخ.
- لا بُدّ من استعمال الأدوات الحسّاسة لتضمينّ المجموعات غير الممثّلة، بما في ذلك أصحاب الدخل المتدني، والأقليات، وذوو الحاجات الخاصة المزدوجة، ومتعلّمو اللغة الإنكليزية.
- يجب طرح عملية منهجية لربط إجراءات الفرز بتقديم الخدمة والبرنامج.
- لا بُدّ من بلورة عملية تتعلق باتخاذ قرارات الفرز والتعرّف والاختيار ومراحل التسكين، بما في ذلك عملية الاستئناف.

تقديم الخدمة والبرنامج

يجب على الخدمات وبرامج التعليم الخاصة بالطلاب الموهوبين أن تكافئَ الأدوات وطرائق التقييم المستخدمة في فرز الطلاب؛ لذا، لا بُدّ أن تتضمن لوائح الولاية تعرّفًا دقيقًا لمكوّنات البرنامج والخدمة (انظر لاندروم ١٩٩٨ وشاكلي للاطلاع على التوصيات).

ينبغي مراعاة المكوّنات الآتية في الضوابط:

- تتضمن ترتيبات التجميع المؤدية إلى إدارة برامج الموهوبين وخدماتهم كلاً من التجميع، وغرفة المصادر، والترحيل، والصفوف الدراسية الخاصة أو الصفوف المحتواة بذاتها. ولا بُدّ من استعمال واحد - على الأقل- من هذه الخيارات؛ من أجل ضمان إيصال الخدمة المناسبة إلى الطلاب الموهوبين.
- يجب ألاّ يقلّ الزمن المخصّص للبرامج والخدمات عن (١٥٠) دقيقة في الأسبوع، مع تعرّف ساعة واحدة أسبوعيًا - على الأقل- للتخطيط للمعلمين. Van Tassel-Baska, Brown, Worley, & Stambaugh, 2004
- لا بُدّ من تعديل المنهاج الدراسي في كلّ موضوع ذي صلة بالطلاب الذين جرى تعرّفهم حسب الحاجة، بحيث يشمل التسريع، والتعقيد، والعمق، والتحدي، والإبداع. يبني مثل هذا التمايز المنهاج الدراسي النظامي القائم على المعايير، وهو يتطلّب تطوير أو استعمال منهاج دراسي مُصمّم لحاجات الطلاب الموهوبين التعلّمية.

- تناسب إجراءات القياس المستخدمة في برامج الموهوبين ومتطلبات أهداف المنهاج الدراسي المحدّدة، كما يجب تشجيع الاختبارات غير المقنّنة، وكذلك المهام القائمة على الأداء، وصحائف البيانات الشخصية (البورتغوليو).
- وضع برنامج موسّع ومعدّل من أجل استيعاب الطلاب الموهوبين والطلاب المعرّضين للخطر.
- يجب أن يكون التسريع في معدل التعليم بالنسبة إلى الطلاب الموهوبين خيارًا دائمًا في برنامج تعليم الموهوبين. وتُعدّ السياسات الآتية أمرًا محوريًا بالنسبة إلى هذه الجهود:

– قد يدخل الطلاب الروضة في سنّ مبكّرة جدًا، استنادًا إلى تلبية مؤشّرات التعرّف الخاصة بالقدرة الفكرية العامة.

– قد يتخطى (يقفز) الطلاب أكثر من صف واحد، استنادًا إلى مراجعة معايير القدرة والأداء.

– يمكن تقديم الطلاب في موضوع معين، واستيعابهم على نحو مرن في منهاج التسكين المتقدّم.

– قد يدخل الطلاب المدارس الإعدادية أو الثانوية أو الكليات في سنّ مبكّرة حسب ما يُقرّره الأداء العام، والاستعداد الظاهر، والاختبار ذي الصلة.

– قد يجري اختبار الطلاب في سنّ مبكّرة خارج متطلبات المعايير التي تُحدّدها الولاية.

- تضمين الدعم العاطفي والاجتماعي لتطوير الطلاب بصفته جزءًا من خطّة تقديم الخدمة.
- توافر التوجيه الأكاديمي والإرشاد الوظيفي بين سنّ السادسة والثانية عشرة، مع تأكيد الحاجة على الاشتراك بمقرّرات دراسية متقدّمة، واستعمال بيانات تقييم الطلاب لإرشادهم فيما يخصّ خيارات الكلية، وما بعد التخرّج.
- إنشاء مجلس استشاري محلي، أو على مستوى الولاية يُقدّم توجيهات بخصوص خطّة تقديم الخدمات المحلية، أو تلك التي على مستوى الولاية، ويحظى بموافقة مجلس التعليم المحلي (انظر المحلق أ).

السياسات التكميلية المرتبطة بتقديم الخدمات والبرامج

بما أنّ الولايات كلّها تملك معايير تعليم جديدة نسبيًا، مُطبّقة على الطلاب كافة، فهناك حاجة إلى ضمان ربط التمايز في مجال المنهاج الدراسي والتعليم والتقييم بالنسبة إلى الطلاب الموهوبين بصورة تتناسب مع معايير جودة التعليم.

تتلخص التنظيمات المحدّدة المطلوبة في هذا المجال في جعل منهاج تعليم الموهوبين منسجمًا مع معايير الولاية لحاجات التعلّم. بحيث تتأكد المقاطعات أنّ تعليم الموهوبين يُلبي المعايير، بل يتجاوزها إلى أبعد من ذلك. ينبغي على الولايات أن تراقب سنويًا بيانات الكفاءة على مستوى الولاية للتحقّق من أنّ الطلاب الموهوبين يُحقّقون مستوى الكفاءة المطلوبة في كلّ مجال أكاديمي مرتبط بفرزهم الذي حصلوا عليه.

ينبغي للولايات أن تراقب مشاركة الطلاب الموهوبين في أبرز برامج المدارس الثانوية الخاصة بالتسكين المتقدّم، والبكالوريا العالمية، والتسجيل المزدوج للتأكد أنّ الطلاب الموهوبين في الولاية يشاركون في واحد من هذه الخيارات على الأقل.

وحيثما توجد سياسة للولاية من أجل النهوض بهذه البرامج، فيجب ربط ضوابط تعليم الموهوبين بها، وحين لا تُعالج سياسة الولاية هذه البرامج، فإن ضوابط تعليم الموهوبين يجب أن تُشجّع خيارات الخدمات هذه على مستوى الثانوية.

إعداد الطاقم التعليمي

يُعدّ تسجيل المعلمين أو اعتمادهم في برامج تعليم الموهوبين أحد الشروط الضرورية للتعليمات الخاصة بأعداد الكادر التعليمي. وينبغي أن تشمل مبادرة إعداد الطاقم التعليمي المكّونات التالية، المستندة إلى التوصيات الأولية التي طرحها المجلس القومي لاعتماد تعليم المعلمين The National Council for Accreditation of Teacher Education- NCAtE-، الخاصة بإعداد معلمي برنامج الطلاب الموهوبين (الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين، ومجلس الطلاب غير العاديين، ومعايير المجلس القومي لبرنامج الموهوبين لمرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر Landrum & Shaklee, 1998.

إنّ الحدّ الأدنى المطلوب لهذا الاعتماد هو اثنتا عشرة ساعة من مقرّر في تعليم الموهوبين، مرتبط ببرامج مستندة إلى مقررات جامعية مع شبكة جامعية تعاونية على نطاق الولاية Van Tassel-Baska et. al.,2004. كما يُشترط توفير فرص تطوير مهني مبرمجة ومنتظمة لمعلمي البرامج كلّها. أضف إلى ذلك، فيجب أن يحصل معلمي الصفوف ومرشدي المدارس والإداريين كافة على تطوير مهني حول طبيعة الطلاب الموهوبين، والاحتياجات التعلّمية الخاصة بهم.

يُشترط أن يُكمل الأفراد الذين يخدمون بصفتهم مُنسّقي برنامج تعليم الموهوبين (١٥) ساعة إضافية من مقرّر الإدارة التربوية، إضافة إلى متطلبات التسجيل والاعتماد للعمل مع المتعلّمين الموهوبين (Van Bassel-Taska et al., 2004).

إدارة البرامج

ينبغي أن تُطبّق قيادة الولاية معايير ضمان الجودة على البرامج على المستوى المحلي. ويمكن تحقيق هذا من خلال منحى ذي خمس شعب:

١. يجب أن تطلب كلّ ولاية خطّة سنوية من مقاطعات المدارس، تُحدّد الكيفية التي تنوي بها هذه المقاطعات تعرّف المتعلمين الموهوبين وخدمتهم.

٢. يجب أن تعتمد وزارة خارجية الولاية مراجعة سنوية لخطط المقاطعة. ويمكن تعيين مُنسّقين محليين للعمل مع موظفي وزارة الولاية لتنفيذ المهام سنويًا، في أثناء جلسة تستغرق يومين أو ثلاثة أيام.

٣. يجب أن يتحدّد مخطّط مكوّنات خطّة الولاية الرئيسة عن طريق الضوابط، بما في ذلك: (أ) عمليات الفرز والتعرّف والتحويل. (ب) خدمات البرامج المقدّمة في كلّ مستوى صفي. (ج) الأهداف، ونتاجات الطلاب، وعملية تقييم الطلاب لكلّ نموذج برنامج محدّد. (د) الوقت المخصّص لمشاركة الطالب في كلّ نموذج. (هـ) نسبة الطالب – المعلم لكلّ نموذج. (و) خطّة

تطوير مهنية. (ز) خطّة الإرشاد والتوجيه. (ح) تصميم تقييم البرنامج.

٤. لا بُدّ من تنفيذ خطة مراقبة هيئة التعليم في الولاية State Education Agency- SEA- لضمان الالتزام بالمستوى. ويجب القيام بزيارات ميدانية سنوية إلى مقاطعات المدارس المحلية، وزيارة المقاطعات جميعها كلّ خمسة أعوام.

٥. يجب تطوير نظام خاص بالولاية يشترط قيام هيئة التعليم في الولاية بتقويم سنوي للبرامج، كجزء من الخطّة الموثّقة التي تُسلّم كلّ عام، وترتبط بالتمويل.

تقويم السياسات

استنادًا إلى المراجعة الدقيقة لسياسات الولاية المتعدّدة (براون، وأفري، وفان تاسل - باسكا، ٢٠٠٣م)، فإنّ على الولايات كلّها إجراء تقويم بخصوص أيّة إجراءات وسياسات جديدة. يجب عمل هذا التقويم بعد ثلاثة أعوام من تاريخ التنفيذ، ولا بُدّ أن تكشف بيانات هذا التقويم مدى نجاح الآليات الخاصة بفرز الطلاب والبرامج، وإعداد الطاقم التعليمي، وإدارة البرامج، والسياسات التكميلية، وهيكلة التمويل، وكيف تصبّ معًا في مصلحة الطلاب الموهوبين. وعليه، يجب على الولايات أن تدرس تأثيرات السياسة على المستفيدين المعنيين (المقاطعات، والمدارس، والمعلمين، والطلاب، وذويهم). كما ينبغي استعمال كلا المنحيين؛ الكمي، والنوعي لمعرفة الفوائد والعيوب من أجل وضع السياسة قيد التنفيذ.

المواصفات التي تُعرّف سياسة الولاية عالية الجودة الخاصة بتعليم الموهوبين

تُعدّ أهمية التقييم الذاتي في تطوير سياسة الولاية السليمة مكّونًا حاسمًا في نجاح هذه السياسة. تعمل المعايير الآتية بصفتها مؤشّرات لعملية تقويم السياسة:

الوضوح

- هل السياسات مكتوبة بلغة واضحة لا لبس فيها؟
- هل تُشجّع السياسات فهمًا وتفسيرًا مشتركين؟
- هل بمقدور الأشخاص المستفيدين كافة تفسير كلّ سياسة لتقدير مدى التزام مقاطعتهم بها، و/ أو كيفية تعزيز التطبيقات من أجل تحقيق الالتزام؟

الشمولية

- هل تغطي السياسات المكوّنات الرئيسة المطروحة كلّها؟
- هل كلّ مكوّن مُوضّح بصورة كافية من أجل وضعه حيّز التنفيذ؟

الترابط

- هل تسير السياسات بطريقة منطقية من مكوّن إلى آخر؟ هل هي مترابطة داخليًا؟
- هل السياسات مترابطة ومنسجمة ومتناغمة مع بعضها بعضًا؛ أيّ، هل ينسجم تعريف الموهوبين والنابغين مع الخدمات؟
- هل ترتبط السياسات الخاصة بتعليم الموهوبين بسياسات التعليم العام بطرائق متناسقة ومناسبة؟

جدوى التنفيذ

- هل تُشكّل السياسات مجموعة من التنظيمات التي تستطيع المقاطعات المحلية تنفيذها؟
- هل نُفِّذت السياسات في ولايات أخرى؟

الاستناد إلى البحث

- هل تستند السياسات إلى الممارسات الجيدة القائمة على البحوث؟
- هل تنسجم السياسات مع البحوث الحديثة في الميدان؟

مثال يحتاج إلى تعديل

باستعمال المواصفات التي تُعّرف الجودة العالية، اقرأ وتأمّل المقطع الآتي من سياسة الولاية، المنقول من السياسة المتعلقة بالموهوبين المُطبّقة حاليًا:

الخدمات المقدّمة للطلاب الموهوبين

التعليم

سوف يجري مراعاة التمايز في العمق والاتساع وسرعة التعليم، اعتمادًا على المنهاج الدراسي المعتمد في مجالات المحتوى المناسبة، ويشمل ذلك:

(١) منهاجًا دراسيًا متمايزًا يتعلق بالآتي:

أ. استبدال المنهاج الدراسي العادي أو توسيعه.

ب. موضوعات ذات قاعدة عريضة.

جـ. موضوعات أو مشكلات.

د. دراسة متعدّدة الأنظمة.

هـ. ضغط المنهاج الدراسي.

(٢) طرائق تحفيز مستويات التفكير العليا، بما في ذلك التفكير الناقد، والتفكير المتباعد، والتفكير التجريدي، والتعليل المنطقي، وحلّ المشكلات.

(٣) التعبير اللفظي، والكتابي، والفني.

(٤) طرائق الدراسة والبحث المستقلة.

(٥) دراسة معمّقة لموضوع معيّن عن طريق:

أ. مهام مفتوحة النهايات.

ب. نتاجات تعكس مهارات مستويات التفكير العليا، و/ أو التفكير التجريدي.

(٦) استكشاف خيارات المهنة.

(٧) تسريع مقرّرات دراسية، أو تسريعًا في المحتوى.

(٨) التدريس الانفرادي.

(٩) الإرشاد.

تقويم المثال: استنادًا إلى توصيات الخدمة والبرنامج المطروح، يجب مراعاة المقترحات السبعة الآتية عند إجراء تغييرات في هذه السياسة:

١. إنّ هذه السياسة تستدعي التمايز، لكنّها تشتمل على كلمة "يمكن" في قائمة الخدمات المحتملة. ويمكن تفسير كلمة "يمكن" في السياسة باعتبارها "إخبارية". لهذا السبب، لا توجد خدمات محدّدة ومضمونة مطلوبة أو منسجمة مع حاجات المتعلمين الموهوبين في ظلّ هذه السياسة.

٢. يفتقر الجزء الأول إلى الارتباط والتوازي بخصوص ما يُشكّل المنهاج الدراسي المتمايز؛ لأنّه يطرح قائمة بالاستراتيجيات والمقترحات الإجرائية بدلاً من خيارات المنهاج الدراسي الفعلي بالنسبة إلى الطلاب الموهوبين، ولا يشير إلى معايير التناغم مع المضمون.

٣. يُعدّ ضغط المنهاج الدراسي، الفقرة الأولى (هـ)، وضمّ الإرشاد، الفقرة التاسعة، تدابير خدمات أساسية، والمفروض أن تكون إجبارية لا اختيارية.

٤. الجزء الأول ليس واضحًا، وقد يُسبّب تفسيره إرباكًا. فعلى سبيل المثال، هل تعني الفقرة (أ) التي تنصّ على "استبدال المنهاج الدراسي العادي أو توسيعه"، أنّ على المقاطعات جعل المضمون الخاص بالموهوبين منسجمًا مع معايير المنهاج الدراسي؟ أم هل تعني شيئًا آخر؟

٥. يتضمن الجزء الثاني التفكير التجريدي، وهذا ليس شكلاً مميّزًا عن بقية أنواع التفكير المذكورة.

٦. يُعدّ التدريس الانفرادي، كما ورد في الفقرة الثامنة، خبرات اختيارية في البرنامج، ينبغي إدراجها ضمن الفرص الشخصية، مثل: التعليم الخاص، والدروس الخصوصية.

٧. العناصر المفقودة في البند الخاص بالسياسة تتضمن وقت الاتصال، والتقييم، واستيعاب الطلاب الموهوبين، والطلاب المعرّضين للخطر، ومعلومات تفصيلية أكثر بخصوص التسريع، والسياسات التسريعية، وخيارات التجميع. وعلى نحو مشابه، فإن الدعم العاطفي والاجتماعي لم يكن واضحًا، رغم إمكانية استنباطه من الفقرة المتعلقة بالتوجيه. يُفترض بهذا الجزء أن يكون أكثر وضوحًا.

المثال المُعدّل

بعد إجراء تقييم قبلي دقيق لجميع مجالات تطوير السياسة المحتمل عبر استعمال الخصائص التي تُحدّد الجودة العالية، يمكن تطوير جدول خاص بالسياسة ضمن كلّ مجال قيد الدراسة. وقد أُعِدّ نموذج النموذج الآتي في مجال البرامج والخدمات بصفته مثالاً معدّلاً.

لقد جرى تطوير نظام مرن شامل متسلسل من خيارات البرامج والخدمات في كلّ مقاطعة يعالج الحاجات، ونقاط القوة، واهتمامات الطلاب الموهوبين في المجالات الفكرية والأكاديمية، والقيادة العامة، والنواحي الفنية والتقنية. يجري طرح هذا النظام في خطّة محلية تُجدّد سنويًا، وتُراجَع كلّ ثلاثة أعوام.

- تتضمن سياسات التسريع التدابير الخاصة بدخول المدرسة والتخرج فيها بسنّ مبكّرة، وكذلك الاختبار المبكّر، والتنسيب المتقدّم في جميع جوانب المنهاج الدراسي ذات الصلة.
- تُحدّد خيارات تعرّف التسريع على نحو دقيق، ويشترك فيها الآباء.
- يُلبي المنهاج الدراسي والتعليم والتقييم حاجات الطلاب الموهوبين، بتعديل السرعة، والتعقيد، والإبداعية، ومستوى التحدي للجزء الرئيس من البرنامج.
- يجري تقييم تقدّم الطالب في برامج الموهوبين سنويًا، بما في ذلك مستويات الإتقان في الاختبارات التي تُعِدّها الولايات.
- يُشرف مُنسّق برامج الموهوبين على تنفيذ هذه البرامج، وعلى جودة التعليم.
- تُشرف المجموعة الاستشارية المحلية، أو تلك التي على مستوى الولاية على تنفيذ الخطط، وتقترح مجالات التحسين.
- يحصل الطلاب الموهوبون من ذوي الحاجات الخاصة، بمَنْ فيهم الذين ينتمون إلى أقليات، أو الذين يعانون إعاقات، أو الفقراء، والطلاب الذين يتمتعون بدرجة عالية من الموهبة؛ على خدمات

ذات قيمة مضافة، اعتمادًا على بيانات تقويم حاجات التعلّم.

- يُقدّم برنامج للإرشاد والتوجيه يعالج قضايا النموّ الاجتماعي والعاطفي، وحاجات الإرشاد الأكاديمي والجامعي والمهني.
- تُشكّل الخدمات والبرامج التي تُقدّم إلى الطلاب الموهوبين حدًّا أدنى يصل إلى (٢٠٠) دقيقة أسبوعيًا، وتُعقد في أثناء ساعات الدوام، وفي بيئة جماعية تضم طلابًا متماثلين فكريًا.
- يتوافر للطلاب فرص معالجة تطوير الموهبة في مناخ متخصّصة، من خلال عمل مستقل موجّه يخضع لإشراف مباشر، مثل: التدريس الخصوصي، والمحاضرات الفردية، والبحث المستقل.
- يُزوّد المستفيدون بدليل برنامج شامل يصف خدمات المقاطعة الخاصة بالطلاب الموهوبين، من مرحلة الروضة إلى الصف الثاني عشر.

طرائق مراجعة السياسة أو رسمها

من أجل التصدي لمآخذ (مثالب) سياسات الولايات المشابهة لتلك التي وردت في المثال السابق، يجب تطبيق المراحل الأربع الآتية:

١. يعقد مُنسّق الولاية الخاص بتعليم الموهوبين اجتماعًا لفريق المهمات الخاصة لفحص نقاط التفاوت بين السياسة النموذجية والسياسة القائمة فعلاً.

٢. يقيس فريق المهمات الخاصة متطلبات التنفيذ الإداري، بما في ذلك التكاليف الإضافية للخدمات المطلوبة.

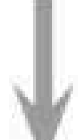
٣. يقيس فريق المهمات الخاصة نتائج تنفيذ مثل هذه السياسات الجديدة في المقاطعات المحلية، بما في ذلك إجراء مقابلات مختارة مع المُنسّقين المحليين.

٤. يقيس فريق المهمات الخاصة ومُنسّق الولاية لشؤون الموهوبين التبعات السياسية لتدعيم خيارات إيصال الخدمات بالطرائق المقترحة.

صُمّم شكل (١٩:١) لتوجيه القارئ عبر المراحل الأربع من تطوير سياسة الولاية. وفي كلّ مرحلة، تُطرح أسئلة مركّزة تهدف إلى تشجيع التأمّل والنقاش حول خيارات السياسة المقترحة في ولايتك.

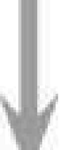
وضع خيارات السياسة المقترحة

- ما السياسات الموجودة حاليًا على مستوى الولاية؟
- حدّد الطرائق المختلفة التي يمكن بها معالجة المكوّنات الآتية:
  - إجراءات التعرّف/التحديد.
  - تزويد البرامج والخدمات.
  - السياسات التكميلية المرتبطة بتزويد الخدمة والبرنامج.
  - الإعداد الشخصي.
  - إدارة البرنامج.
  - التقويم.



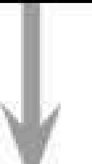
قياس التنفيذ الإداري

- أين يمكن تطبيق هذه السياسة الجديدة ضمن هيكلنا التنظيمي؟
- مَن سيكون المسؤول عن تصميم السياسة واستراتيجية تنفيذها؟
- ما تكاليف تنفيذ خيار السياسة؟



قياس تبعات التنفيذ

- ما تبعات وعواقب وضع السياسة الجديدة حيّز التطبيق؟
- ما المخرجات الإيجابية التي نتوقّعها نتيجة لتبني هذه السياسة؟
- هل يؤدي تنفيذ هذه السياسة إلى عواقب وخيمة بالنسبة إلى المقاطعة والمعلمين والطلاب والأفراد ممّا يستدعي إجراء مراجعات؟



قياس التبعات السياسية لكلّ خيار من خيارات السياسة

- كيف ترتبط رغبات واهتمامات مجموعات المستفيدين المختلفة المتعلقة بالسياسة الجديدة أو بالموضوع الذي صُمّمت السياسة لمعالجته؟
- هل هناك روابط بين هذه الرغبات والاهتمامات والعواقب المحتملة لكلّ خيار من خيارات السياسة؟
- هل يراعي خيار السياسة الحاجات الفريدة لأقلّ الفئات حصولاً على الخدمة في الغالب (مثل، أصحاب الدخل المنخفض، والأقليات، وأصحاب الحاجات الخاصة المزدوجة، وغيرهم)؟

شكل (١٩:١): المراحل الأربع لتطوير السياسة.

إجراءات ترجمة سياسة الولاية إلى خطط عمل تربوية محلية

يجب أن تُترجم المكوّنات التي وردت في سياسة الولاية في خطّة تعليم محلية. فحين تعكس الخطط التربوية المحلية سياسة الولاية، فإنّ هناك احتمالاً كبيرًا أن يتمتع الطلاب كافة بفرص متساوية للحصول على مستويات متواصلة من التحدي في تجربتهم التعلّمية، من مرحلة الروضة إلى الصف الثاني عشر.

تتمثّل إحدى أنجع طرائق مراقبة تنفيذ سياسة الولاية في تحليل الخطط المحلية المكتوبة، مصحوبًا بمراجعة إدارية ميدانية. وتتضمن الأسئلة الرئيسة التي يجب طرحها في عملية المراقبة ما يأتي:

- مَن المسؤول عن تنفيذ خطة الموهوبين في المقاطعة؟
- ما الدليل على إدارتهم النشطة للبرنامج؟
- إلى أيّ حدّ يجري تنفيذ مكّونات البرنامج حسب ما وردت في اللائحة، طبقًا لتنظيمات الولاية؟
- ما إجراءات المقاطعة الخاصة بمراقبة تنفيذ الخطة سنويًّا؟
- ما الدليل على أن التنفيذ أُجري بصورة منتظمة؟
- ما التوثيق الذي جمعته المقاطعة عن التعلّم ذي القيمة المضافة، الذي حصل عليه الطالب الموهوب نتيجة تفعيل برنامج الموهوبين؟

الخلاصة

إنّ تطوير وتنفيذ سياسات الولاية التي تحكم إدارة برامج الموهوبين وخدماتهم، هو بمثابة الغراء أو اللاصق الذي يجمع عناصر هذا الحقل، ويربط بعضها ببعض. كما يُعدّ ضمان تمثيل هذه السياسات أحدث الدراسات أمرًا حاسمًا في تحسين الممارسات. أضف إلى ذلك، إسهام الأواصر القوية بين عناصر سياسة البرنامج في تعزيز تشغيل برامج الموهوبين، ومن ثم تحقيق الفائدة للطلاب الموهوبين.

نصيحة للممارس المنفرد

غالبًا ما يكون المسؤول عن تعليم الموهوبين في المقاطعة شخصًا واحدًا. وفي كثير من الأحيان، يتحمّل هذا الشخص مسؤوليات تتجاوز تعليم الموهوبين. وعليه، فإنّ المهمة الفردية بالنسبة إلى تطوير سياسة فاعلة ومراجعتها قد تبدو كبيرة جدًا. لذا، يجب عليك أولاً الإقرار بأنّ النقاشات حول سياسات الولاية والمراجعة اللاحقة لها، يجعل تعليم الموهوبين يبرز إلى الواجهة، ويُحقّق منافع لطلابك، لكنّ هذه العملية تحتاج أيضًا إلى استثمارات كبيرة في مجال الوقت، أو الطاقة البشرية. ويمكنك تنفيذ المهام الآتية من أجل الانخراط في هذه العملية بصفتك معلمًا منفردًا: (١) مشاركة فريق المهمات الخاصة في تحليل السياسات الحالية، وتعرّف القضايا والثغرات. (٢) التعاون مع الإداريين المسؤولين عن تنفيذ السياسات، والإشراف عليها. (٣) دمج الزيارات الميدانية في البرامج المحلية الأخرى لتعميق فهمك الإجراء الناجح وغير الناجح. سوف يتبع ذلك بالتأكيد صياغة سياسات جديدة تهدف إلى تحسين البرامج والخدمات الخاصة بالموهوبين في ولايتك ومجتمعك.

Must-Read Resources

Baker. B. D., & Mclntire. J. (2003). Evaluating state funding for gifted education programs. Roeper Review, 25(4), 173-177.

Carnoey, M., & Loeb, S. (2002). Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. Educational Evaluation and Policy Analysis, 24 (4), 305-331.

Gallagher, J. J. (2002). Society's role in educating gifted students: The role of public policy (RM02162). Storrs. CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Kulik, J.A., & Kulik, C.L.C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. Gifted Child Quarterly, 36(2) 73-77.

Landrum, M.S., Katsiyannis, A., & Deward, J. (1998). A national survey of cultural legislative and policy trends in gifted education: Life after the National Excellence report. Journal for the Education of the Gifted, 21(3), 352-371.

National Association for Gifted Children. (2003). Gifted education and the No Child Left Behind Act. Retrieved January 4, 2004, from http://www.ncagt.org/nclb-gifted.shtml.

Passow, A. H. & Rudnitski, R. A. (1993). State policies regarding education of the gifted as reflected in legislation and regulation (CRS93302). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented. University of Connecticut.

Purcell, J. (1995), Gifted Education at a crossroads: The program status study. Gifted Child Quarterly, 35(1) 26-35.

Robinson, A., & Moon, S.M. (2003). A national study of local and state advocacy in gifted education. Gifted Child Quarterly, 47(1) 8-25.

Rogers, K., (1998). Using current research to make "good" decisions about grouping. Education for the Gifted and Talented, 92(595), 38-46.

Russo. C. J., Harris. J. J., & Ford, D. Y. (1996). Gifted education and law: A right, privilege. or superfluous? Roeper Review, 18(3), 179-182.

Shaunesssy, E. (2003). State policies regarding gifted education. Gifted Child Today, 26(3), 16-21.

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (1997). Pursuing excellence: A study of U.S. fourth grade mathematics and science achievement in International context (NCES 97255). Washington, DC: Author.

VanTassel-Baska. J., (1992). Educational decision-making on acceleration and grouping. Gifted Child Quarterly, 36, 68-72.

VanTassel-Baska. J., Brown, E., Worley, B., & Stambaugh, T.(2004). An analysis of state policies in key program development components. Williamsburg, VA: Center for Gifted Education, College of William and Mary.

VanTassel-Baska. J. (2003). Curriculum policy development for gifted programs: Converting issues in the field to coherent practice. In]. Borland (Ed.), Rethinking gifted education (pp. 173-185). Danvers, MA: Teachers College Press.

REFERENCES

Baker. B. D., & Mclntire. J. (2003). Evaluating state funding for gifted education programs. Roeper Review, 25(4), 173-177.

Brown. E., Avery, L., & VanTassel-Baska, J. (2003.1. Gifted policy analysis study for the Ohio Department of Education. Williamsburg, VA: Center for Gifted Education.

Gallagher. J. J. (Vol. Ed.) (2004). Public policy in gifted education (Vol. 12). In S. M. Reis (Series Ed.), Essential readings in gifted education. Thousand Oaks. CA: Corwin.

Gallagher, J. J. (2002). Society's role in educating gifted students: The role of public policy (RM02162). Storrs. CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Landrum. M. S.. & Shaklee. B. (1998). Pre-K-Grade 12 gifted program standards. Washington. DC: National Association for Gifted Children.

Marland, S. P. Jr. (19 72). Education of the gifted and talented. Vol. 1: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington. DC: U.S. Government Printing Office.

National Association for Gifted Children. & Council for Exceptional Children (2006). Initial NCATE standards for teacher preparation programs in gifted education. Washington. DC: Author.

National Association for Gifted Children & Council of State Directors. (2003). State of the states: Gifted and talented education report 2001-2002. Washington, DC: Author.

Passow, A. H. & Rudnitski, R. A. (1993). State policies regarding education of the gifted as reflected in legislation and regulation (CRS93302). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented. University of Connecticut.

Russo. C. J., Harris. J. J., & Ford, D. Y. (1996). Gifted education and law: A right, privilege. or superfluous? Roeper Review, 18(3), 179-182.

U.S. Department of Education. (1993). National excellence: A case for developing America's talent. Washington. DC: Author.

VanTassel-Baska. J. (2003). Curriculum policy development for gifted programs: Converting issues in the field to coherent practice. In]. Borland (Ed.), Rethinking gifted education (pp. 173-185). Danvers, MA: Teachers College Press.

VanTassel-Baska, J., Brown. E.. Worley, B., & Stambaugh, T. (2004). An analysis of state policies in key program development components. Williamsburg. VA: Center for Gifted Education. College of William and Mary.

Zirkel, P. A. (2003). The law on gifted education (RM0317S). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.



توظيف البحث العلمي في اتخاذ قرارات تتعلق بمصادر وخدمات وبرامج تربية الموهوبين

• تونيا مون، ديبورا بيرنز Tonya R. Moon & Deborah E. Burns

"لا يمكننا أن نتحكّم في الرياح، لكنّنا نستطيع أن نُعدّل الأشرعة".
- بيرثا كالوي، مؤرخة أمريكية.

هناك مقولة مفادها أنّ الحياة كانت سهلة في الماضي. ففي ذلك الوقت، كانت القرارات المتعلقة بتطبيق برامج تربية الموهوبين تُتّخذ بسهولة بالغة. وفي بعض الأحيان، كانت هذه القرارات تستند إلى العرف؛ فكثيرًا ما سمعنا عبارة: "لقد دأبنا على عمل ذلك بهذه الطريقة". وكنّا، في أحيان أخرى، نستعمل أدلة قصصية من حوادث وحكايات مررنا بها، أو مرّ بها آخرون من أجل تبرير اتخاذ القرارات. وقد أطلق بعضنا على هذه الممارسة اسم "الحكمة الشعبية الخاصة بالتربية". كما بنينا بعض قراراتنا المتعلقة بأساليب إجراءات التعرّف/التعرّف، وتصميم البرامج، وأنماط البرامج والمصادر، اعتمادًا على تلك الممارسات التي تُطبّق في المقاطعة التعليمية أو الولاية المجاورة.

أمّا الآن، فقد أصبحت الحياة أكثر تعقيدًا، ويتبيّن ذلك من هذا المشهد: لقد آن الأوان لأن تجلس وتُفكّر في برنامجك الخاص بتعليم الموهوبين وخدماتهم، وعملية إجراءات التعرّف/التعرّف وأدواتها، ومصادر المنهاج الدراسي. ربّما تكون قد قرأت القليل عن قانون عدم استثناء أيّ طفل من التعليم (No Child Left Behind Act, 2001)، ولكن ما قرأته يكفي لأن تعرف أنّ القانون يستدعي معرفة أساليب البحث العلمي وتطبيقها على مجالات المنهاج الدراسي في مادتي الرياضيات والعلوم، وطرائق التعليم واستراتيجياته، وإشراك ذوي الطلاب في الموضوع، والتطوير المهني، والتعلّم الموسّع، وتعلّم اللغات. كما عليك إدراك أنّ برنامج تربية الموهوبين يشمل المناحي كلّها التي يستهدفها قانون "عدم استثناء أيّ طفل من التعليم".

تُزوّد ديبورا بيرنز، وتونيا مون القُرّاء في هذا الفصل بقراءة مستبصرة بخصوص البحث القائم على العلم. وتمتلك الباحثتان منظورًا فريدًا لأنّهما تضعان نقاشهما عن الحاجة إلى بحث يعتمد على العلم في سياق تعليم الموهوبين. وقد أضافت الباحثتان إلى هذا الفصل مزيجًا نادرًا لعالمَيْن قلمّا يلتقيان، هما: عالم الجامعة، والعالِم العملي في مدرسة المقاطعة؛ إذ تتحدّث تونيا مون عن خبرتها كأستاذة جامعية متخصّصة

في البحث التربوي، في حين تُضمّن ديبورا بيرنز النقاش دورها كمشرفة مساعدة في المقاطعة التعليمية في ضواحي كنكتكت.

يرتبط هذا الفصل بالفصول الأخرى التي تشترط اتخاذ قرارات متأنية ودقيقة بخصوص تحصيل الطالب، مثل: بناء إجراءات تعرّف الموهبة (الفصل الخامس)، وتصميم برنامج شامل (الفصل السابع)، ومنهاج خاصّ بتربية الطلاب الموهوبين (الفصل الثامن)، واختيار مصادر التعلّم في برامج تربية الموهوبين (الفصل الحادي عشر)، وتصميم خطّة تنمية مهنية (الفصل الرابع عشر)، وتطوير خطّة لتقويم برنامج تربية الموهوبين (الفصل الخامس عشر).

التعريف

يُعرّف المجتمع التربوي البحث المستند إلى العلم أنّه تطبيق الطرائق المنهجية والموضوعية الصارمة من أجل التوصّل إلى معلومات صحيحة وموثوقة عن الخدمات والبرامج التعليمية (Beghetto, 2003). ولسوء الطالع، فإنّ البحث الذي يُلبي معايير البحث المستند إلى العلم، الخاصّة بتقويم فاعلية الخدمات والبرامج، هو بحث محدود. ونظرًا إلى هذه المحدودية؛ يضطر صنّاع القرار، ومنهم المسؤولون عن خدمات تعليم الموهوبين، إلى الاعتماد على أفضل دليل مادي متوافر، وعلى أحكامهم المهنية، إلى أن يتوافر الدليل المستمد من البحث المستند إلى العلم.

يُوضّح جدول الوارد نهاية هذا الفصل مستويات الجودة المقترنة عادة بأشكال مختلفة من الإثبات والبحث. فكلّما زاد ارتفاع مستوى الدليل المرتبط بنموذج أو خدمة معينة، زاد احتمال تقديم هذا النموذج أو الخدمة (موضوع البحث) الأثر المطلوب. ويمكن في حال زيادة البحث القائم على العلم، التوصّل إلى استنتاجات أقوى عن أثر استراتيجيات البرنامج والخدمات وتعلّم الطلاب.

الأساس المنطقي

هناك العديد من الأسباب التي تُوضّح أسباب استناد القرارات الخاصّة بخدمة تعليم الموهوبين إلى أقوى أساس علمي ممكن. يتعلق السبب الأول بالمسؤولية المهنية. وبشكل خاص، تتلخّص المسؤولية الرئيسة للاختصاصيين المسؤولين عن إدارة برامج الموهوبين وتنسيقها، في إيجاد مجموعة شاملة موحّدة من الخدمات والممارسات التي تُشجّع تعلّم الطلاب، والارتياح العاطفي، وتطوير القدرات الفردية الكامنة. كما يحتاج أخصائيو تعليم الموهوبين إلى دليل صحيح يبنون حكمهم عليه بخصوص نماذج تعرّف الموهبة، وعمليات التعرّف وأدواته، والمنهاج الدراسي، ومصادر التعلّم، واستراتيجيات التعليم والتعلّم، وعمليات التقويم، والخدمات المتصلة بالإرشاد.

هناك سبب ثانٍ يتعلق باتخاذ القرارات المبنية على الدليل العلمي، يتعلق بعدد المصادر الكبير المتاح أمام صنّاع القرار. فقد شهد أواسط سبعينيات القرن الماضي زيادة كبيرة في عدد الكتب والدراسات المكتوبة حول كيفية تلبية احتياجات الطلاب الموهوبين، وكيفية إدارة برنامج تعليمهم. فالمقالات المنشورة في المجلات، وفهارس الناشرين، والنصوص المكتوبة التي تخاطب اختصاصيي تعليم الموهوبين، تشرح فوائد ومزايا الأدوات والنماذج المختلفة لعملية تعرّف المواهب والموهوبين، وخدمات الطالب، ونماذج البرمجة، والاستراتيجيات التعليمية، ومواد التعلّم. ومع أنّنا نرحّب بهذا الكمّ الهائل من المواد المنشورة، إلاّ أنّ ذلك أدّى إلى وفرة النظريات، والتقنيات، والأدوات، والافتراضات، ووجهات النظر، والإعلانات التي لا

بُدّ من مراجعتها وتحليلها نقديًا وتقييمها؛ من أجل تقرير مصداقيتها وقيمتها. وفي العديد من المناسبات، يشاطرنا التربويون الممارسون الرأي أنّ هذا المخزون من المواد يُسبّب أيضًا كثيرًا من الإرباك والحيرة، والتسرّع في إصدار الأحكام والتطبيق، خاصّ للمعلّمين الذين يفتقرون إلى خدمات الدعم والإسناد الفني.

أمّا السبب الثالث لاتخاذ قرار مستند إلى بحث علمي، فيرتبط بالمساءلة. وكما هو الحال بالنسبة إلى توقّعاتنا من التعليم العام، يُتوقّع من البرامج والخدمات الخاصّة بالموهوبين أن تُثري تعلّم الطالب، وتكون عرضة للمساءلة بخصوص التكاليف والجودة وعدالة الفرص المتاحة للطلاب كافة. وبما أنّنا أصحاب قرار في ما يتعلق بخدمات تعليم الطلاب الموهوبين، فعلينا أن نُوضّح للأطراف المعنية كافة أنّ عملية اتخاذ القرار الصائب المستند إلى أساس علمي تؤدي إلى تحسين متواصل في أوجه برامجنا جميعها.

هناك سببان إضافيان ساعدا على تعزيز الحاجة إلى اتخاذ قرار قائم على البحث المستند إلى أساس علمي. فقد أنشأت الحكومة الاتحادية؛ تنفيذًا لتوصيات مجلس البحث القومي، خدمة معلومات إلكترونية تصف المعايير والمقاييس المستخدمة في تقويم البحوث والبرامج والمواد وتقارير البحث؛ من أجل دعم القرارات المستندة إلى البحث العلمي في مجال التعليم. وكان مجلس البحث القومي، والحكومة الاتحادية، وقيادات أوساط تعليم الموهوبين قد أعلنت اتفاقها مع المبدأ الاسترشادي لمؤسّسة وت وركس كليرنج هاوس (What Works Clearing house)، الذي ينصّ على أنّ برامج التعليم وخدماته ومصادره واستراتيجياته ينبغي أن تستند إلى أساس متين ومبرّر من البحث العلمي لاحتياجات الطلاب التي لم تُلَبَّ، والمعايير الوطنية، وأفضل الممارسات "http://www.whatworks.ed.gov".

وفي الواقع، فإنّ الجهات التربوية التي تحظى بأعلى درجات الاحترام، زوّدتنا بمعايير نستطيع بموجبها اتخاذ القرارات المستندة إلى الدليل العلمي. وتشبه هذه التوقّعات ما نؤكّد وجوب توافره في المهن الطبية والقانونية والهندسية. وبوصفنا زبائن لهؤلاء المهنيين، فإنّنا نطلب إلى أطبّائنا ومحامينا ومقاولينا بناء توصياتهم وممارساتهم على دليل متين يؤدي إلى تحقيق النتائج المرجوة. وعليه، فإنّ الطلاب الموهوبين ينبغي أن يُعاملوا بالمثل.

إنّ قانون "عدم استثناء أيّ طفل من التعليم" هو إعادة تفعيل لقانون التعليم الأساسي والثانوي، وهو، لذلك، السبب الخامس لاتخاذ قرارات قائمة على أساس علمي. ويشترط قانون شمول الأطفال كافة بالتعليم معرفة بالبحث العلمي، وتطبيقه في العديد من النواحي، مثل: جوانب المنهاج الدراسي المتعلقة بالقراءة والرياضيات والعلوم، وأساليب التدريس واستراتيجياته، وإشراك أولياء أمور الطلاب، والتطوير المهني، وأمور أخرى. وعلى الرغم من تحفّظات بعض المعلّمين وقلقهم بشأن احتمالات التصوّرات المغلوطة والاستخدامات الخطأ للبحث العلمي، إلاّ أنّ إصرار الحكومة الاتحادية على استخدام "ما هو عملي" يمكن أن يؤدي في النهاية إلى أفضل تعليم وتعلّم. ومع أنّ الحكومة الاتحادية لا تشير بالاسم إلى تعليم الموهوبين كبرنامج يتطلب الالتزام بالبحث العلمي، إلاّ أن وجود برنامج للموهوبين قائم على دليل أو بحث علمي، يُوفّر لمعلّمي برامج تربية الموهوبين أساسًا قويًا يمكنهم من خلاله الدفاع عن قراراتهم وبرامجهم وخدماتهم.

المبادئ الإرشادية

تنطبق المبادئ الآتية على الدليل (أي البحث) المتوافر عن أيّة برامج أو خدمات معينة. وينبغي أن تُستعمل هذه المبادئ لاتخاذ قرارات بخصوص البرامج والخدمات الخاصّة بتعليم الموهوبين:

المبدأ الأول: ينبغي أن تستند البرامج، وعملية تعرّف الموهبة والموهوبين، والمصادر، ومكوّنات خدمة برنامج تعليم الموهوبين إلى أساس نظري سليم ومحدّد.

المبدأ الثاني: يجب أن يؤدي الأساس النظري السليم إلى التطوير، والاختبار الميداني، والتحقّق من الخدمات، والاستراتيجيات التعليمية، والمصادر ذات الصلة، والتطبيقات البرامجية لتعليم الطلاب الموهوبين.

المبدأ الثالث: يجب طرح أسئلة مهمّة ودراستها بصورة منهجية لمعرفة فاعلية برنامج محدّد، ومكوّنات الخدمة، والتطبيقات الواعدة وصلاحيتها. كما يجب أن ترتكز مثل هذه الأسئلة على الدليل الذي يدعم، أو يُفنِّد، أو يُبيِّن، أو يتوقّع متى تُعزِّز الممارسة الناجحة تعلُّم الطالب، وتحت أيّ ظروف أو شروط.

المبدأ الرابع: يجب أن تكون المعلومات التي تُجمع لتقويم التطبيقات الناجحة مناسبة لمعالجة المسائل المطروحة في المبدأ الثالث.

المبدأ الخامس: يجب جمع الدليل الذي يدعم فرضية أو تطبيقات ناجحة بصورة منهجية ومادية.

المبدأ السادس: ينبغي أن تخضع المعطيات التي يجري جمعها كدليل على تقويم فاعلية تطبيقات ناجحة لتحليل معلومات مناسب.

المبدأ السابع: يجب أن تسمح الطرائق المستخدمة في تقييم مكوّنات البرامج والخدمات بوجود استقصاء مباشر للأسئلة الواردة في المبدأ الثالث.

المبدأ الثامن: ينبغي تكرار طرائق التقييم والاستقصاء في أوقات وسياقات مختلفة، أو تعديل تقويم الاستنتاجات وعمليات الاستدلال الأصلية.

المبدأ التاسع: عند وجود برنامج قائم على الدليل، لا بُدّ من تبني مكوّنات الخدمة، أو الأساليب التعليمية وتنفيذها. كما ينبغي إجراء التقويمات الدورية لمكوّنات البرنامج والخدمات ذات العلاقة؛ لضمان تحقيق المكوّن أهدافه الأصلية، وأثره المطلوب.

خصائص الممارسات البحثية عالية الجودة

من أجل فهم أفضل للفائدة المحتملة لمكوّنات برنامج أو خدمة معينة، فإنّنا ننصح صنّاع القرار بالتصرف على طريقة المستهلكين الحذرين، أو طياري التجارب، الذين يتفحّصون البحث الخاصّ بخدمات وبرامج معينة بمنتهى الدقة من ثلاث زوايا، هي:

١. الأساس النظري للبرنامج أو الخدمة: هل يحتوي توثيق الخدمة أو البرنامج على قائمة من الأهداف المحدّدة، وشروح وافية منطقية عن الكيفية، وسبب احتمال أن يكون كلّ أسلوب فاعل مع الفئة

المستهدفة المحدّدة بوضوح؟

٢. المعلومات المتعلقة بتطبيق البرامج أو الخدمة ونقلها: هل يُحدّد التوثيق المُرفق ويصف الحالات والظروف، ومواصفات الطلاب، والإطار الزمني، الذي طُبّق البرنامج أو الخدمة على ضوء كلّ منها بطريقة فاعلة؟

٣. الدليل المتوافر عن آثار نتائج نتاجات الطلاب المعنيين: هل يعتمد البرنامج أو الخدمة دراسات بحثية ذات جودة عالية، تتقصّى وتصف نتاجات هذا البرنامج أو الخدمة وأثرها؟

أمّا الأسئلة الخاصّة التي ينبغي طرحها لمعالجة هذه الموضوعات فهي:

الأساس النظري

- هل هناك أساس نظري للبرنامج أو الخدمة؟
- ما الأفكار والافتراضات التي تُشكّل أساس البرنامج أو الخدمة؟
- هل هناك تعريف عملي لمصطلح "موهوب" يرتبط بالأهداف المحدّدة للبرنامج أو الخدمة؟
- هل هناك توصيفات واضحة لكلّ جوانب البرنامج المحورية (أي تعرّف المواهب، والمنهاج الدراسي) أو الخدمة؟
- هل الخصائص المحورية للبرنامج متناسقة مع الأهداف المعلنة وتعريف الموهوبين؟

التطبيق وقابلية النقل

- هل هناك دليل واضح وتفصيلي على أنّ البرنامج أو الخدمة قد نُفّذت على نحو ناجح في الولاية؟ أو على المستوى الوطني؟
- كم عدد المدارس أو المقاطعات الأخرى التي نفّذت مكوّن الخدمة أو البرنامج؟
- في أيّة بيئات جرى تنفيذ مكوّن البرنامج أو الخدمة؟

دليل الفاعلية

- هل هناك دليل على أنّ للبرنامج أو الخدمة تأثيرًا إيجابيًا في النتاجات المعلنة، مثل تحصيل الطالب، وزيادة عدد الفئة منقوصة التمثيل في برامج تعليم الموهوبين؟
- هل هناك دراسات بحثية تتناول آثار النتاجات المعلنة للبرنامج أو الخدمة؟
- هل تلك الدراسات ذات جودة معقولة (منهجية، وتجريبية، وتستعمل تحليل البيانات المناسب)؟؟

– مَن الذي قام بالبحث؟ هل يملك الفرد، أم الأفراد، أم المؤسّسة المؤهلات الضرورية والمصادر لإجراء هذا البحث عن الموضوع؟

– ما الذي يجري بحثه؟ هل الموضوع مُحكم جيدًا بحيث يمكن جمع معلومات صحيحة وموثوقة؟

– متى نُفّذ البحث؟

- يتمتع البحث الأصلي بمصداقية تمامًا كالبحث الحديث. ومع ذلك، فإنّ توقيت النتائج يُعدّ أمرًا مهمًّا، ولا بُدّ أن يُؤثّر في الكيفية التي يستعمل بها المرء هذه النتائج. إذا كان البحث حديثًا، فهل يعترف بالبحث السابق واستنتاجاته؟
- أين نُفّذ البحث؟ هل يكفي عدد الأفراد الذين شملهم البحث للتوصّل إلى الاستنتاجات التي تحقّقت عن الموضوع؟ هل يغطي البحث الطلاب والمدارس مثل تلك الموجودة في مجتمعك المحلي؟
- لماذا نُفّذ البحث؟
- هل المنهجية سليمة؟ أي، هل هناك أسئلة بحثية محدّدة تعرّفًا واضحًا؟ هل جُمعت المعلومات بطريقة منهجية ومتّسقة؟ هل تتناسب أساليب جمع البيانات مع أسئلة البحث المطروحة؟
- هل ترتبط الاستنتاجات بأسئلة البحث ومنهجيته المستعملة؟

مثال يحتاج إلى تعديل

يتولى مُنسّق برنامج الموهوبين في مدرسة رولنج هيلز أيضًا مسؤولية تقديم خدمات الدعم للطلاب (الإرشاد، والتوجيه)، والبرامج المقدّمة بعد نهاية الدوام المدرسي. كما يجب عليه أن يُقدّم لمجلس إدارة المدرسة التقرير السنوي عن برنامج تربية الموهوبين، خاصّة المعلومات المتعلقة بطرائق إجراءات التعرّف/التعرّف، والفئات المستهدفة في البرنامج، والخدمات المقدّمة لتلبية احتياجات هذه الفئات.

لقد سعى مجلس إدارة المدرسة خلال الأعوام الماضية إلى زيادة تمثيل طلاب الأقليات في برنامج تربية الموهوبين. ومن أجل تلبية هذه الأولوية؛ شارك المُنسّق في عدّة مؤتمرات محلية ووطنية، وأسهم في لقاءات إقليمية تخصّ الموهوبين مع مُنسّقين آخرين، وجمع معلومات عن الأساليب المتبعة في المقاطعات الأخرى، وأنواع الأدوات المستخدمة في فرز طلاب الأقليات. ونتيجة لحضوره هذه الاجتماعات؛ غيّر المُنسّق واللجنة المُشكّلة عملية الفرز مرّتين خلال الأعوام الثلاثة الماضية.

يُطلب إلى المُنسّق في كلّ عام شرح هذه القرارات المتعلقة بالفرز وآثارها في سوء تمثيل فئات طلابية معينة في برنامج تربية الموهوبين. كما يحتفل مع مدارس المقاطعات الأخرى بالنجاح الذي تُحرزه في تطبيق استراتيجيات مشابهة، فضلاً عن اطّلاعه على نتائج الاختبار المستخدم في برنامج تربية الموهوبين لفرز طلاب الأقليات. وبسبب قضايا التمويل في الآونة الأخيرة؛ تواجه مقاطعة المدرسة التعليمية صعوبات متزايدة بسبب المساءلة المالية. وقد سبّبت هذه القضايا قلقًا كبيرًا لكثير من الآباء والمعلّمين المسؤولين عن تنفيذ عملية الفرز المتغيّرة باستمرار. ولهذا السبب؛ يتخوّف مُنسّق تعليم الموهوبين من الاجتماع القادم لمجلس إدارة المدرسة، ومن عدم موافقة المجلس على التقرير الذي سيُقدّمه إليه.

تقويم المثال

يواجه كثيرون من مُنسّقي تعليم الموهوبين موقفًا مشابهًا للموقف الذي ورد في المثال السابق؛ ذلك أنّ اتخاذ قرارات بناء على ما يقوم به الآخرون، أو ما قد يبدو أنّه آخر توجّه، يعني اتباع العاطفة لا العقل. هناك مشكلتان مُحدّدتان في المثال السابق نُوضّحهما على النحو الآتي:

١. اتّخذ المُنسّق قرارات مهمّة خاصّة ببرنامج تربية الموهوبين دون توافر معلومات مرتبطة ببرنامجه المحلي. وفي هذه الحالة، فقد غيّر عملية الفرز دون مراعاة أمور ثلاثة، هي:

- فلسفة البرنامج.
- أهداف البرنامج.
- التعريف الإجرائي للموهوبين والنابغين المستخدم في مقاطعة المدرسة التعليمية.

٢. لم تتوافر للمُنسِّق، أو أنّه لم يستعمل، قاعدة بيانات طولية، وبرمجية تحليل البيانات لمراجعة المعلومات (مثل: علامات الاختبار، والمشاركة في برامج خاصّة)، والصفوف، والمدارس المغذية للمدرسة والمعلّمين، والبيانات الديموغرافية عن الطلاب ممّن حصلوا، والذين لم يحصلوا على خدمات تعليم الموهوبين. ومن أجل تقييم فاعلية إجراء فرز تجريبي، ينبغي على مُنسِّق تعليم الموهوبين أن يكون قادرًا على استرجاع المعلومات المتعلقة بالطلاب قبل تنفيذ الإجراءات الجديدة وبعدها. وفي هذه الحالة، فقد اتُّخذت القرارات دون قاعدة بيانات طولية، وعلى أساس "الحدس" بدلاً من الاعتماد على المعلومات التي تجمع بصورة منهجية وتجريبية عن تأثير عملية الفرز وأدواتها. وبوجود هذه البيانات، ربّما كان باستطاعة المُنسِّق أن يُقوّم مدى ملاءمة الأدوات والعملية لاحتياجات الطلاب منقوصي التمثيل ونقاط القوة لديهم، فضلاً عن تعريف البرنامج للموهبة. لقد كان ما قام به هذا المُنسِّق قريبًا جدًا من اختيار الأدوات على أساس اقتراح مريح، بدلاً من قرار مبني على أساس مسوّغ سليم، مصحوب ببيانات صحيحة وموثوقة لدعم القرارات.

إجراءات للتعديل

تتطلب مراجعة المثال الضعيف منّا اتباع ستّ خطوات سهلة الاستعمال، جري توضيحها لاحقًا. وعليك أن تُفكِّر، وأنت تقرأ هذه الخطوات، في المرّة التي اتّخذت فيها قرارًا مهمًا مرتبطًا بنموذج برنامج تعليم الموهوبين وخدماتهم، محاولاً تعرّف الخطوات التي أدخلتها في عملية اتخاذ قراراتك. ما الخطوات التي أدخلتها؟ ما الخطوات التي قد أغفلتها عن غير قصد؟

الخطوة الأولى: اجمع البيانات

تشمل المهمة الأولى لحلّ المشكلة المبيّنة في هذا المثال، تشكيل لجنة تُمثّل مختلف المستفيدين في مجتمع مقاطعة المدرسة المعنيين بهذه المسألة أو المشكلة. وينبغي لهذه اللجنة أن تجمع معلومات كافية لوصف السياق الذي يعمل فيه برنامج تربية الموهوبين. عمومًا، تتضمن هذه المعلومات ما يأتي:
(١) الأموال المتوافرة لتشغيل البرنامج (الرواتب، والمصادر، وفرص التطوير المهني). (٢) تصوّرات المجتمع والمقاطعة عن احتياجات الطلاب، ونقاط القوة لديهم، والخدمات المقدّمة لهم. (٣) معلومات ديموغرافية عن الطلاب المشاركين وغير المشاركين (المستويات الاجتماعية- الاقتصادية للطلاب، والاحتياجات، ونقاط القوة، والخدمات المتوافرة لتلبية هذه الاحتياجات، ومستويات الكفاءة الأكاديمية للطلاب، وأعداد الطلاب الذين لديهم تصنيفات ثنائية أو متعدّدة). (٤) احتياجات التطوير المهني الخاصّة بالمعلّمين المسؤولين عن تقديم خدمات الطلاب.

الخطوة الثانية: تحليل البيانات، وتعرّف أولويات الاحتياجات

تشتمل المهمة الثانية لهذه اللجنة على تحليل البيانات التي جُمعت في النقطة الأولى، ووضع الأولويات. وتستطيع اللجنة في المثال السابق تفحّص فلسفة المقاطعة التعليمية، وأهدافها، والتعريف العملي للطلاب الموهوبين والمتفوّقين لضمان التوافق. وعلى افتراض وجود مثل هذا التوافق أو التناسق، فإنّ اللجنة تستطيع أن تضع على رأس أولوياتها تأسيس عملية فرز قوية ضمن سياق الضوابط المعدّلة، أو الحالية، أو المعدّلة للبرنامج. وفي حال غياب التناسق بين الفلسفة والأهداف والتعريف، يجب على اللجنة معالجة التناسق المطلوب قبل القيام بالخطوة التالية.

الخطوة الثالثة: تعرّف قاعدة البحث

حالما تقتنع اللجنة بوجود تناسق بين فلسفة البرنامج وأهدافه وتعريفه، عليها أن تنتقل إلى المهمة التالية، وهي جمع البحوث ذات العلاقة باستراتيجيات تعرّف الموهوبين والمتفوّقين، والاستراتيجيات الخاصّة بتعرّف طلاب الأقليات الموهوبين والمتميّزين الأقلّ تمثيلاً.

الخطوة الرابعة: تمييز البحوث والمعلومات القابلة للتطبيق من غيرها

بعد جمع أحدث البحوث، تتلخّص الخطوة التالية في التمييز بين مصادر المعلومات القيّمة الممكنة، والمصادر التي لا علاقة بها بالموضوع. وتُعدّ مراجعة كلّ جزء من البيانات أمرًا جوهريًا لضمان اعتماد البحث على أساس نظري متين، وتوافر دليل على فائدته المحتملة بالنسبة إلى المقاطعة من حيث أولوياتها المحدّدة وسياقها، ولتعرّف إذا كانت هناك أيّة أدلة على آثار إجراءات فرز معينة أم لا.

الخطوة الخامسة: المراجعة النقدية لمصادر المعلومات القابلة للتطبيق

إذا أشارت الخطوة الرابعة إلى أنّ بعض الدراسات قابلة للتطبيق، فيجب على اللجنة مراجعة كلّ دراسة ذات صلة. وعلى وجه التعرّف، يجب على اللجنة التأكدّ أنّ الذي جُمع قد جاء عبر الدليل بطريقة منهجية، وأنّه دليل صحيح لأغراض الدراسة، وأنّ المعلومات قد خضعت لتحليل دقيق ومناسب، وأنّه قد أُعيد تطبيق الدراسة في بيئات مدرسية مختلفة مع فئات طلابية مختلفة، أو أنّها قابلة للتكرار.

الخطوة السادسة: تطبيق التغييرات القائمة على دليل صحيح

بوجود المعلومات المستمدة من الخطوة الخامسة، فإنّ بمقدور اللجنة البدء بوضع عملية تعرّف منقّحة يمكن تطبيقها في المقاطعة. كما أنّها تستطيع العمل مع موظفي المقاطعة من أجل إنشاء قاعدة بيانات لتكون المعلومات جاهزة للاستخدام عند اتخاذ القرارات. يجب الاحتفاظ بجميع البيانات التي تخصّ الطلاب، الذين جرت تسميتهم، أو فرزهم، والذين يحظون بالخدمات، مدّة تتراوح بين (٧-٥) سنوات للتأكّد أنّ عملية تعرّف الموهوبين موجّهة إلى تعرّف فئة الطلاب المناسبة لتلقي الخدمات المقدّمة إليهم. وتصبح قاعدة البيانات هذه أكثر أهمية في غياب دراسات بحثية بسبب استعمالها كأساس لاتخاذ القرار. ويستطيع المُنسّق عبر استعمال قاعدة بيانات جيدة التنظيم البدء بتوفير الأدلة وجمعها بشأن تأثير القرارات المتعلقة بتعرّف الطلاب المؤهلين لتلقي الخدمات.

خطّة استراتيجية لاختيار البرامج والخدمات القائمة على دليل

يمكن استعمال الخطوات التالية لتحليل الادعاءات التي يُطلقها الباحث والناشر والمُطوّر، أو الأدلة التي يستشهدون بها بخصوص خدمة، أو استراتيجية، أو أسلوب لتعليم الموهوبين. وقد تكون الخطوات ذاتها مفيدة لدى تطوير برنامج معين، أو خطّة مقاطعة؛ لجمع دليل محلي وتحليله فيما يخصّ فاعلية خدمات البرنامج واستراتيجياته. لا يوجد جدول زمني وحيد لإجراء هذه الأنشطة، وعوضًا عن ذلك، يمكن استعمالها عند الضرورة.

الخطوة	المهمة
١- جمع البيانات.	- اجمع البيانات أو المعلومات التي تعطي صورة دقيقة وشاملة عن السياق والوضع الحالي الذي سيُنفّذ فيه البرنامج و/أو الخدمات المقترحة.
٢- تحليل البيانات، وتعرّف الأولويات.	- حلّل البيانات أو المعلومات لتعرّف احتياجات الطلاب وأولوياتها.
٣- تعرّف قاعدة البحث.	- اجمع الأدبيات لتعرّف قاعدة البحث بالنسبة إلى البرامج والخدمات المحتملة التي يجري بحثها (انظر الجزء المتعلق بالمصادر التي يجب الرجوع إليها في هذا الفصل لمعرفة مصادر محتملة للبحث).
٤- تمييز البحوث والموضوعات ذات الصلة من غيرها.	- استعمل النتائج المحصّلة لتعرّف إن كان هناك: أ- أساس نظري للبرنامج أو الخدمة. ب- موضوعات محدّدة مرتبطة بتنفيذ البرنامج أو الخدمة. ج- دليل متوافر على قابلية نقل البرنامج أو الخدمة عبر سياقات مختلفة. د- دليل على آثار البرنامج أو الخدمة في نتاجات الطلاب المؤهلين لتلقي هذه الخدمة. - من الضروري ملاحظة أنّ البحوث لن تُعالج هذه النواحي الأربع جميعها. لكن، يمكن معالجة أكثر من ناحية في دراسة بحثية واحدة.
٥- المراجعة النقدية للدراسات ذات الصلة.	- في حال أشارت النتائج إلى أنّ الدراسة ذات صلة بالاحتياجات المحدّدة في الخطوة الثانية، فيجب إخضاع كلّ دراسة من هذه الدراسات لمزيد من البحث. - استعمل خصائص البحث ذي الجودة العالية التي وردت سابقًا في هذا الفصل لمعرفة إذا كان البحث عالي الجودة، وقابلاً للنقل إلى بيئات أخرى، ومرتبطًا بالحاجات والأهداف المحدّدة أم لا. - ينبغي أن يُلبي البحث الذي خضع لتدقيق معايير البحث القائم على العلم. - سوف تخلو بعض الحالات من دليل عالي الجودة، أو قد تحتوي على دليل ضعيف يؤكّد أنّ البرنامج أو الخدمة سوف تُحقّق نتاجات الطلاب الذين حُدّدوا للالتحاق بتربية الموهوبين. - يمكن الرجوع إلى الجزء الخاصّ بالأسئلة الاسترشادية لدى مراجعة الدراسات ذات العلاقة.

٦- إجراء التغييرات وتطبيقها.	- استعمل الدليل الموجود في الخطوة الخامسة لإدخال تغييرات مبرّرة على البرنامج أو الخدمة قيد الدراسة.
٧- التقويم المستمر.	- واصل جمع المعلومات المرتبطة بالطالب وبالدراسات لدعم اتخاذ القرارات المتعلقة بالبرنامج.

تصنيف هرمي مؤسس على الدليل يمكن استعماله لقياس مصداقية البرامج والخدمات والنماذج التربوية

يتّخذ المشرفون التربويون المئات من القرارات كلّ عام. وحين يتّخذون القرارات التي تُؤثّر في تعلّم الطالب، أو/ وتُؤثّر في تنفيذ الخدمات، والنماذج، والأساليب، والاستراتيجيات، والنتاجات، والأدوات، ينبغي لهم مراعاة احتياجات الطلاب التعلّمية أيضًا. تكون الخدمة المقدّمة إلى الأطفال، تعرّفًا، على أحسن وجه حين تستند القرارات المتعلقة ببرنامجهم التعليمي إلى دليل ملموس. ويُسمّي كثيرون هذه العملية في سياق قانون عدم استثناء أيّ طفل من التعليم "اتخاذ القرار القائم على الدليل"؛ أي، التكامل بين الفلسفة المهنية وأفضل دليل مادي متوافر على اتخاذ القرارات الخاصّة بكيفية التدريس (Hurst White, 2002) .

يمكن تقويم جودة هذا الدليل وتصنيفه حسب صحته؛ أي، درجة موثوقيته وجدارته. وعندما نستعمل المبادئ الاسترشادية من البحث العلمي، فإنّنا نستطيع أن نُقوّم - من الأدنى إلى الأعلى - مصداقية معظم خدمات تعليم الموهوبين، ونماذجها، وأساليبها، واستراتيجياتها، وأدواتها.

صُمّم جدول (١ :٢٠) لمساعدة الممارسين على تقويم مصداقية خدمات تعليم الموهوبين، ونماذجها، وأساليبها، واستراتيجياتها، وأدواتها. وقد قُسّم جدول إلى ثلاثة أعمدة، يحتوي العمود الأيمن على درجة المصداقية. وتشتمل الأمثلة الخاصة بالنماذج، ومكوّنات البرنامج، والمنتوجات التي قُيّمت أسفل الهرم على دليل ضعيف لا يدعم فاعليتها. أمّا النماذج ومكوّنات البرنامج والمنتوجات التي وُضعت في الجزء الأعلى من هذا المتصل، فتوحي بأمل كبير في إحداث الأثر المطلوب. في حين يشمل العمود الأوسط (مصادر الدليل) مجموعة متزايدة من الشروط أو العوامل المتصلة بالبحث. وكلّما زاد عدد شروط البحث التي يُلبيها نموذج معين أو مكوّن البرنامج أو المنتوجات، ازداد احتمال أن يكون البحث اختيارًا جديرًا بالثقة والمصداقية بالنسبة إلى صنّاع القرار. كما يتضمّن العمود الواقع جهة اليمين مثالاً قد يقترن بعملية التقويم، ويمكن استعماله لبيان درجة المصداقية.

عند استعمالك هذه الهرمية، فكّر في النماذج، والبرامج، ومكوّنات البرنامج، والمنتوجات التي استعملتها، ثمّ حاول تعرّف درجة كلّ عنصر من خلال موقعه ضمن الهرمية، وملاحظة مستوى مصداقيته.

الأسئلة الإرشادية لتحليل تقارير البحث

يعتمد اختصاصيو تعليم الموهوبين، ومعلّمو التعليم العام، وإداريو المدرسة-في العادة- على الزملاء، ومراكز الخدمة الإقليمية، ووزارات التعليم في ولاياتهم، والجامعات المحلية، والمؤتمرات، والدراسات المنشورة في المجلات، والمواقع الإلكترونية، بصفتها مصادر رئيسة لمعلوماتهم عن الأساليب التربوية والتوصيات والتجديد. ومن أجل تقويم جودة المقترحات والشروح والتوصيات التي تُوفّرها هذه المصادر،

يمكن للممارسين استعمال المعايير الواردة في جدول (١ :٢٠). ولتقويم الحدّ الذي يُلبي به الوصف، والدليل، والادعاء، والتوصية تعريف البحث القائم على العلم، يجب على الممارسين التفكير في استعمال الأسئلة الآتية كمؤشّرات إرشادية:

- هل الدراسة منهجية وتجريبية؟ وبما أنّ إعداد البحث ذي الجودة العالية يجري باستعمال عملية استقصاء قائمة على نظام معين، فهذا يعني أنّ بإمكان المطوّر والباحث و/أو المُقوّم إعداد دليل للتخطيط المتقن، والاهتمام بالتفاصيل القائمة على الملاحظة أو التجريب. كما يجب أن تُبنى أيّة استنتاجات ناجمة عن البحث على دليل قابل للقياس، وليس على الآراء أو التخمين.
  - هل يعتمد البحث على أساس نظري؟
  - هل جُمِعَت المعلومات باستعمال الملاحظة و/أو التجربة؟
  - هل جُمِعَت المعلومات من مجتمع دراسة مناسب؛ أي، طلاب، ومعلّمين، ....، إلخ؟
- هل الاستنتاجات مُعزّزة بدليل قابل للقياس؟
- هل سمحت الطريقة المستعملة بجمع بيانات صحيحة وموثوقة؟ يؤدي التحليل المناسب للبيانات إلى استنتاجات معقولة، وتمنح هذه البيانات الموثوقة الإحساس بالثقة أنّ النتائج قابلة للتكرار إذا أُعيد اختيار الأفراد أنفسهم في ظلّ ظروف مشابهة. كما تسمح للمرء بدعم أنواع معينة من الاستنتاجات المستخلصة.
- هل كان جمع المعلومات متساويًا في مجتمعات الدراسة جميعها، مثل: تدريب الأفراد المشرفين على جمع المعلومات، وتقنين إدارة الاختبار؟
- هل كانت البيانات التي جُمِعَت مناسبة لأسئلة البحث التي يجري التحقّق منها؟
- هل استُعملت إجراءات مناسبة لتحليل البيانات؟ يُعدّ التحليل المناسب للبيانات أمرًا في غاية الأهمية؛ إذ إنّ من شأن الفشل في استعمال مثل هذه الأساليب أن يؤدي إلى استنتاجات غير دقيقة ومضلّلة.
  - هل يعالج البحث سؤال البحث المُحدّد؟
  - هل تُبرّر الاستنتاجات الخلاصات المستقاة؟
  - هل وُصِفَت أحجام العينات وطرائق التحليل (الإجراءات الإحصائية، والتقنيات النوعية) وصفًا كاملاً؟
  - هل يعالج نوع التحليل المستعمل سؤال البحث؟
- هل عُرِضَت جميع الإجراءات الموصوفة في البحث بتفاصيل كافية بحيث تسمح للآخرين بتكرار الدراسة؟
- هل وُصِفَت وكُتِبَت الاستنتاجات بصورة واضحة؟
- هل عُرِضَت الاستنتاجات بصورة موضوعية؟
- هل وُصِفَت المنهجية على نحو يجعل تكرار الدراسة ممكنًا؟
- هل ذُكِرَت مُحدّدات البحث و/أو معيقاته؟ هل أُورِدَت تفسيرات تناقض توقّعات الباحث؟

- ينبغي إخضاع البحث ذي الجودة العالية لمراجعة زملاء باحثين، يُوفّرون تحكّمًا نوعيًا على شكل مراجعات خارجية وموضوعية.
- هل قُبِلَ البحث ونُشِرَ في مجلة علمية محكمة، أم أنّه ورد في وسائل الإعلام (الصحف، والمجلات،...، إلخ) فقط؟
- إذا لم يكن البحث قد نُشِرَ في مجلة علمية، فهل هناك ما يدلّ على خضوعه لمراجعات موضوعية خارجية؟ هل هناك ما يُثْبِتُ أنّ المراجعين أقرّوا هذه الدراسة؟

نصيحة للممارس المنفرد

إذا كنت الاختصاصي الوحيد في مجال تعليم الموهوبين في مقاطعة معينة، فهذا قد يجعلك تشعر بالتفرّد، ويساعدك كثيرًا على كسب الأصدقاء. وفيما يتعلق بالبحث المستند إلى العلم، فإن وجود صديق يطرح آراءً نقدية يُعدّ أمرًا مهمًّا جدًّا؛ إذ بوسع الأصدقاء الذين لديهم انتقادات مساعدتك على تقويم التطبيقات في برنامجك الخاص بتعليم الموهوبين، وتعرّف الدليل أو قاعدة البحث التي تُشكّل الركيزة لكلّ مكوّن. وقد يساعدك هؤلاء الأصدقاء على اتخاذ قرار بخصوص المكوّنات التي تحتاج إلى الفحص والمعاينة، أو إعادة التعريف؛ نظرًا إلى عدم توافر دليل قوي يُعزّز فاعلية تطبيقات هذا البرنامج، فضلاً عن مساعدتك على تقرير إن كان أفضل تطبيق قائم على البحث صالحًا تمامًا لطلاب مدرستك أو مقاطعتك الخاصّة.

ولكن، لا يُطلب إلى الأصدقاء الناقدين أن يعملوا معك دائمًا في زمان ومكان معينين. وبإمكانك الشروع في بداية جيدة عبر البحث عن المقالات البحثية المنشورة في مجلة "الطفل الموهوب" الفصلية، أو المجلات الأخرى التي تُشخّص مكوّنات البرنامج وخصائصه، التي ترتكز على قاعدة أساس بحث أو دليل. ويوفّر كتاب سكمنج كارين روجز الصادر مؤخّرًا بعنوان: "إعادة تشكيل تعليم الموهوبين" ,Rogers 2002 مصدرًا آخر لالتقاء العقول. كما تدير الجامعات التي تُشكّل مركز البحث القومي الخاص بالموهوبين والمتفوّقين موقعًا إلكترونيًا يُوفّر معلومات بشأن العديد من التطبيقات المستندة إلى البحوث. ويمكنك التفكير أيضًا في الاشتراك بنشرة " أخبار البحث التربوي" للحصول على البحوث المنشورة والمكتوبة بلغة غير تقنية، التي تتناول عددًا كبيرًا من الموضوعات والمستويات الدراسية.

على أيّة حال، إذا وجدت الممارسات الجيدة القائمة على الدليل -من خلال الزملاء، والمقالات البحثية، أو المواقع الإلكترونية-، عليك تذكّر أنّ الأمر متروك لك، بوصفك المعلّم الممارس في مقاطعة أو مدرسة محلية، لتُقرِّر إذا كانت هذه الأساليب مناسبة لبيئتك أم لا. كما عليك مراعاة التركيبة الديمغرافية في مقاطعتك، والمتغيّرات الطلابية، واحتياجات طلابك، وخصائصهم، وبيئتهم قبل أن تُقرِّر التحقّق من نجاعة أسلوب ما؛ لأنّ فاعلية التكرار القائم على أساس البحث تعتمد على وجود نظير دقيق.

جدول (١ :٢٠): تصنيف هرمي مؤسس على الدليل.

درجة الدقة	مصادر الدليل	أمثلة على الخدمات والاستراتيجيات المرتبطة بالتعليم
١	فكرة أحد الزملاء عن المنهاج الدراسي، والخدمة، وتطبيقات تعرّف الموهوبين، أو تجميعهم (لا يوجد تعميم وتجميع لمعلومات تجريبية).	وحدة المنهاج الدراسي الذي اقترحه عليك زميلك العام الماضي، وليس فيه دليل تجريبي يسنده.
٢	الخدمات، والنماذج، والتطبيقات، والاستراتيجيات، والمنتوجات التي طوّرها الخبراء، والأدوات المترافقة مع جمع ملاحظات المعلّمين الذاتية عن الفاعلية ومعاينتها (أي مواد مطوّرة بصورة مهنية، وتأمّلات ذاتية).	المصدر الموثوق لأسلوب تعرّف الموهوبين، أو طريقة معالجة التطوّر المهني.
٣	إنّ الخدمات، والنماذج، والتطبيقات، والاستراتيجيات، والمنتوجات، والأدوات التي طوّرها الخبراء المستندة إلى أساس نظري، والمعاينة غير العشوائية، والنماذج التي صنعها الطالب؛ من شأنها أن تقيم الدليل على الفاعلية العملية (المعاينة المناسبة، وعمل الطالب).	وحدة منهاج دراسي اختبرها أحد المعلّمين ميدانيًا، وهي تتضمن ملاحظاته المنهجية عن فاعلية الوحدة، ونماذج من عمل الطالب.
٤	إنّ الخدمات، والنماذج، والتطبيقات، والاستراتيجيات، والمنتوجات، والأدوات المطوّرة المستندة إلى أساس نظري، والمعاينة غير العشوائية -مجتمع الدراسة فقط-، وبيانات التقويم القبلية والبعدية؛ من شانها أن تقيم الدليل على الفاعلية الإحصائية (المعاينة المناسبة، والتقويم القبلي والبعدي).	مشروع البحث التقليدي الذي يُنفّذه معلّم الصف المدرسي، الذي استَفاد من طلابه في الدراسة.
٥	إنّ الخدمات، والنماذج، والتطبيقات، والاستراتيجيات، والمنتوجات، والأدوات المطوّرة المستندة إلى أساس نظري، والمعاينة غير العشوائية، وبيانات المجموعتين: التجريبية، والضابطة؛ من شأنها أن تقيم الدليل على الفاعلية الإحصائية (المعاينة المناسبة، وتصاميم المجموعتين: التجريبية، والضابطة).	الدراسة البحثية التقليدية التي أجريت ضمن مقاطعة معينة مثلاً. استعمال المجموعتين: التجريبية، والضابطة لتقرير فاعلية تدخّل معين.

(يتبع)

تتمّة/جدول (١ :٢٠):

درجة الدقة	مصادر الدليل	أمثلة على الخدمات والاستراتيجيات المرتبطة بالتعليم
٦	إنّ الخدمات، والنماذج، والتطبيقات، والاستراتيجيات، والمنتوجات، والأدوات المطوّرة المستندة إلى أساس نظري، والمعاينة غير العشوائية، وبيانات مجموعتي المعالجة والمقارنة؛ تقيم الدليل على الفاعلية الإحصائية (المعاينة العشوائية والمرتبة، وتصميم مجموعتي المعالجة والمقارنة).	دراسة تستكشف فاعلية استراتيجية تعليمية باستخدام تصميم مجموعتي المعالجة والمقارنة. دراسة فاعلية الاستراتيجية التعليمية عبر فئات طلابية فرعية، مثل: الذكور والإناث، والمجموعات الثقافية، و / أو مستويات الدخل.
٧	إنّ الخدمات، والنماذج، والتطبيقات، والاستراتيجيات، والمنتوجات، والأدوات المطوّرة المستندة إلى أساس نظري، والمعاينة العشوائية، وبيانات مجموعتي المعالجة والمقارنة؛ تقيم الدليل على الفاعلية الإحصائية في أكثر من بيئة مدرسية (المعالجة العشوائية، وتصميم مجموعتي المعالجة والمقارنة، والعديد من البيئات المدرسية).	دخول الروضة المبكّر كاستراتيجية تنظيمية من أجل رفع مستوى تحصيل الطالب. الترفيع الصفي بصفته استراتيجية تنظيمية من أجل رفع مستوى تحصيل الطالب.
٨	إن الخدمات، والنماذج، والتطبيقات، والاستراتيجيات، والمنتوجات، والأدوات التي طبّقت في بيئات متعدّدة، وصاحبتها معاينة عشوائية، وبيانات مجموعتي المعالجة والمقارنة التي خضعت لتحليل دقيق؛ تقيم الدليل على الفاعلية الإحصائية والعملية (المعاينة العشوائية، ومجموعتا المعالجة والمقارنة والتحليل الدقيق).	استعمال التجميع القائم على القدرة، مع تعديلات في المحتوى كاستراتيجية تعليم وتعلّم من أجل رفع مستوى تحصيل الطالب.

مصادر ضرورية للقراءة

Must-Read Resources

What Works Clearinghouse (www.w-w-c.org).

Scholarly journals In the field of gifted education, such as: Gifted Child Quarterly, Journal for the Education of the Gifted, Roeper Review, the Journal of Secondary Gifted Education.

The National Research Center for the Gifted and Talented (University of Connecticut).

Buros Institute of Mental Measurement (www.unl.edu/buros)

Vogt, W.P. (1999). Dictionary of statistics and methodology: A nontechnical guide for the social sciences (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Whitehurst, G.J. (2002). Evidenced-based education (slide presentation). Retrieved Aug.18, 2005, from http:// www.ed.gov/nclb/methods/whatworks/eb/elite-slide020.html

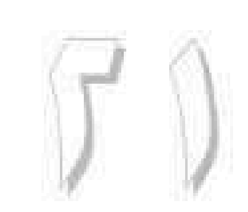
REFERENCES

Beghetto. Ron. (2003). Scientifically based research. Retrieved August 18. 2005, from http:// www.eric.ed.gov ED475107).

No Child Left Behind Act of 2001. Pub. L. No. 107-110. 115 Stat. 1425 (2002). http:// www. ed. gov/legisiation/ESEA02/

Rogers, K. B. (2002). Re-forming gifted education. Scottsdale: AZ: Great Potential Press.

Whitehurst. G. J. (2002). Evidenced-based education (slide presentation). Retrieved August, 18 2005, from http://www.ed.gov/nclb/methods/whatworks/eb/edlite-slide020.html



التخطيط الاستراتيجي وبرامج الموهوبين

• ليندا سميث Linda Smith

" إنّ أولئك الذين لا يضعون استراتيجية عن قصد، يجازفون في أن يتطوّر زخم مؤسستهم أو ينحرف مسارها بصورة غامضة، أو عشوائية، أو بفعل الآخرين".

– جون زمرمان، بنجامين تريغو، مؤلفان أمريكيان في استراتيجيات الإدارة والقيادة

ما الذي يجعل خطّة معينة استراتيجية؟ يعود تاريخ التخطيط الاستراتيجي إلى الاستراتيجية العسكرية. ويُعرّف قاموس ويبستر كلمة استراتيجية أنّها "علم التخطيط والقيادة لعمليات عسكرية ضخمة من قوات المناورة في أفضل وضع يسبق الاشتباك الفعلي مع العدو". ومع أن استعمالنا لكلمة "استراتيجية" قد تغيّر عبر السنين طبعًا، إلاّ أنّ عنصرًا واحدًا يبقى هو الأساس، ويتمثّل في أنّ هدف التخطيط الاستراتيجي هو المحافظة على وضع تنافسي في عصر التغيّرات السريعة المتلاحقة وغير المتوقعة.

في الوقت الحاضر، تستعمل مجموعة كبيرة من المؤسسات "التخطيط الاستراتيجي" في الأعمال والتربية على حدّ سواء، حيث يتفحّص هذا التخطيط قيم المؤسسة، ومعتقداتها، ووضعها الراهن، والبيئة، كما يربط هذه العوامل بالوضع المستقبلي المرغوب للبرنامج، الذي يُعبّر عنه عادة بفترات زمنية تتراوح بين (3-10) أعوام. وقد تكون المؤسسة برنامجًا، أو مدرسة، أو صفًّا دراسيًّا، أو مقاطعة مدرسة، أو أيّة مؤسسة تهدف إلى التحكّم في مستقبلها.

في ربيع عام ٢٠٠٤، طوّرت الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين خطّتها الاستراتيجية لتتلاءم مع مدخلات الأعضاء كافة. وقد كان الأساس المنطقي واضحًا، وهو مساعدة المؤسسة على تعرّف وضعها الحالي، والسعي وراء أهداف جديدة من أجل زيادة اتساقها ضمن النظام البيئي التعليمي، والتكنولوجي، والاقتصادي، والاجتماعي، والسياسي؛ الداخلي، والخارجي للمؤسسة.

ينبغي ألاّ تكون برامج تعليم الموهوبين استثناءً. كما يجب أن يكون معلّمو البرامج ومُنسّقوها حريصين على الانخراط في عملية التخطيط الاستراتيجي للمحافظة على سرعة الحركة في هذه الأزمنة ذات البيئات سريعة التغيّر. ومع ذلك، فإنّه حتى في زمن التغيير الكبير هذا، لا بُدّ أن يُبنى التخطيط الاستراتيجي

بمكوّنات البناء التي تُحدّدها رسالة البرنامج (تطوير بيان رسالة حول الحاجات التربوية للطلاب الموهوبين والمتميّزين، الفصل الثاني)، وخطّة الاتصال(إدارة مبادرة للاتصال، الفصل الثاني عشر)، والأهداف والغايات (إيضاح غايات برنامج تربية الموهوبين، الفصل السادس).

في هذا الفصل، تجول بنا ليندا سميث داخل عملية التخطيط الاستراتيجي. إنّ العملية الشاملة التي تشرحها هي العملية التي استعملتها بكلّ نجاح بوصفها مُنسِّقة برامج الموهوبين في مقاطعة سينت لويس، ميسوري.

التعريف

التخطيط الاستراتيجي هو عملية تقوم المؤسسات من خلالها بالتخطيط للمستقبل. تتطلّب هذه العملية دراسة بيانات المبدأ والرؤية والرسالة: جمع المعلومات، وتحليلها، ومناقشة الظروف الداخلية والخارجية التي تُؤثّر في احتمالات نجاح المؤسسة. وإذا أُجريت على النحو الأمثل، فإنّ العملية ستؤدي إلى وصف حيّ لما تكون عليه المؤسسة، وما تفعله، وأسباب قيامها بذلك، وطرح بيان طموح واضح عن أهدافها. وقد وجد قادة عالم الأعمال الخاصّة والعامّة (غير الربحية) في التخطيط الاستراتيجي أداة قيّمة لتعرّف الاتجاهات المستقبلية، والنهوض بإنجاز هذه المؤسسات وتعزيزه. تجدر الإشارة إلى أنّ أغلب المؤسسات تحتاج إلى (٣-٥) أعوام للتطوير والتنفيذ والتقييم.

الأساس المنطقي

من المفيد - انسجامًا مع أغراض هذا الفصل - إلقاء نظرة على برامج الموهوبين بصفتها شكلاً من أشكال المؤسسات؛ إذ إنّه في نهاية المطاف مشروع له ميزانية، وطاقم معين، وأهداف محدّدة، وجمهور مستهدف، ومطالب خاصّة بالمساءلة. أضف إلى ذلك، فإنّ برامج الموهوبين توجد في سوق الخدمات البديلة المقدّمة ضمن مقاطعة المدرسة والمجتمع. وكلّما كانت الخدمات قيّمة وحظيت برضا "العملاء"، زادت احتمال دعم تكاليف البرنامج، وزادت الإنجازات بمرور الوقت.

لا يمكن أن يكون طاقم برنامج الموهوبين فاعلاً لأقصى درجة دون الفحص الدوري لفاعلية البرنامج، والتقرير - عمليًا - فيما يخصّ التعزيزات المطلوبة لتحسين الأداء؛ لذا، يُعدّ الدخول في التخطيط الاستراتيجي أمرًا حاسمًا. إنّ التخطيط للمستقبل بصورة منهجية له فوائد كثيرة، وفيما يأتي بعض أبرز هذه الفوائد:

- يُعزّز التخطيط الاستراتيجي التفكير الإبداعي والناقد. كما أنّه يهتم بتعرّف الأولويات التنظيمية التي يجب القيام بها. ولعمل ذلك، على المرء جمع المعلومات بصورة منهجية، والتركيز على تحليلها، وتيسير التعليم الجماعي، والانخراط في جهود حلّ المشكلات، علمًا بأنّ هذه العناصر كلّها موجودة في جهود التخطيط الاستراتيجي.
- يُحسّن التخطيط الاستراتيجي عملية اتخاذ القرار. وإذا تحقّق ذلك، فإنّ العملية تُولّد معلومات نافعة، وتخاطب مجموعة كبيرة من الأفراد من أجل خلق الأفكار، وتهيئة معايير تقييم واضحة لتوثيق فاعلية المبادرات. كما تسمح هذه المكّونات لكادر البرنامج أن يكون نشطًا في تحسين الخدمات، وطلب الدعم، ومؤازرة إنجازات الطلاب.

- يدعم التخطيط الاستراتيجي - بحكم طبيعته - الاتصال بجميع المستفيدين من المشروع. كما أنّ إشراك الجمهور في جهود التخطيط يعطي طاقم برنامج الموهوبين فرصة لتقديم فكرة عن البرنامج للمستفيدين، ويغرس الشعور بالتملّك والإبداع في جهود الطلاب وهيئة التدريس وإنجازاتهم.
- يساعد التخطيط الاستراتيجي البرامج على التعامل مع الظروف المتغيّرة. وقد تكون هذه التغيّرات مالية وفلسفية وتربوية. وبغضّ النظر عن ماهية هذه التغيّرات أو أسباب حدوثها، فإنّ الاهتمام الكبير بالموضوعات الداخلية والخارجية يساعد طاقم البرنامج على استشراف التغيير ومعالجته بطريقة خلاّقة.
- يُقدّم التخطيط الاستراتيجي الأساس المنطقي والمبرّر لتوظيف الوقت والمال والبشر في دفع البرنامج قُدمًا بطريقة منهجية ونافعة. وفي معظم الأحوال، فإنّ القادة يغفلون عن تحقيق الأهداف التنظيمية بسبب المطالب التنافسية، والمداخلات المتواصلة من الزملاء ذوي النوايا الطيبة، والعاملين، وأعضاء المجتمع الآخرين. ومع أنّ فرص تعديل الخطّة الاستراتيجية قائمة على عملية التخطيط، فإن الفرضية العملية هي أنّ الجهود والمصادر والأنشطة كلّها سوف تنصب على مجموعة من الأهداف المعتمدة سلفًا.

المبادئ الإرشادية

ينبغي مواءمة أهداف عملية التخطيط الاستراتيجي لبرنامج تربية الموهوبين مع رسالة المقاطعة والمعتقدات والقيم الجوهرية. كما يجب أن تتفق هذه الأهداف مع المعايير والقوانين الاتحادية، وتلك الخاصّة بالولاية عند وضعها حيّز التطبيق:

- ينبغي أن يركّز التخطيط الاستراتيجي على تحسين الخدمات، وتوفير الفرص للطلاب باستمرار. وينبغي أن تتركّز تلك الخدمات والفرص على دعم تعلّم الطالب، وزيادة الإنجازات على المستوى الفردي والجماعي.
- يجب أن تتولى تنفيذ التخطيط الاستراتيجي لجنة استشارية تضم ممثلي المستفيدين، من مثل: إداريي المقاطعة، وإداريي المبنى، ومعلّمي الطلاب الموهوبين، ومعلّمي الصفوف للتعليم العامّ، والطلاب، وأولياء أمورهم.
- ينبغي أن تستهدف عملية التخطيط جمع المعلومات، وتحليل حاجات المقاطعة والطالب والمستفيدين، وديموغرافية المقاطعة، ومستويات الأداء الحالية.
- يتعيّن على الخطّة الاستراتيجية أن تُحدّد جداول زمنية معينة، ومعالم ومعايير لتقويم إنجاز الأهداف.
- ينبغي للخطّة الاستراتيجية أن تُحدّد جهود تطوير هيئة التدريس، وجهود الاتصال المطلوبة لتنفيذ الخطّة بنجاح.
- لا بُدّ من تعريف المصادر المطلوبة لتحقيق أهداف الخطّة الاستراتيجية بأن تحظى بدعم المقاطعة.

سمات التخطيط الاستراتيجي عالي الجودة

لقد طوّر وليم كوك، جونر (Cook, 2001) أحد المداخل التي يجري تنفيذها على نطاق واسع في التخطيط الاستراتيجي. وقد وصف مكوّنيْن أساسييْن يُعرّفان جهود التخطيط الاستراتيجي ذي الجودة العالية: (١) عملية تخطيط شاملة ومُصمّمة بصورة واضحة (كيفية التخطيط الاستراتيجي). (٢) خطة استراتيجية شاملة ومُصمّمة بصورة واضحة (ماهية التخطيط الاستراتيجي).

بعد ذلك، تُقسم هذه المكوّنات إلى مجموعة من العناصر (انظر جدول ٢١:١) علمًا بأنّ بعض المصطلحات الواردة في هذه القائمة عُدّلت لتلائم التوصيات المطروحة في هذا الكتاب ما أمكن. لقد وُصِفَت مكوّنات التخطيط الاستراتيجي في الجدولين (٢١:١) و(٢١:٢) حسب ارتباطها ببرامج تربية الموهوبين. كما أُرفق مخطّط عن مسار عملية التخطيط الاستراتيجي في إحدى المقاطعات المدرسية الكبيرة في الجزء الغربي الأوسط من الولايات المتحدة.

جدول (٢١: ١): عملية التخطيط الاستراتيجي.

الخطوة الرئيسة	الوصف
تعرّف الإجراءات والسياسات.	تتطلّب عملية التخطيط الاستراتيجي زمنًا، ومصادر، وطاقة. ومن الضروري قبل البدء بمثل هذه العملية الحصول على موافقة المكتب المركزي ودعمه، وتقرير الخطوط العامّة التي سيعمل ضمنها فريق التخطيط، والتواصل مع مجموعات المستفيدين الرئيسيين. كما تشمل العناصر الأساسية اختيار مُنسّق داخلي وخارجي للإشراف على عملية التخطيط.
جمع المعلومات وتحليلها.	سيحتاج أعضاء فريق التخطيط إلى معلومات تُمكّنهم من إلقاء نظرة موضوعية على البرنامج. تُجمع هذه المعلومات عبر تقويم البرنامج، أو دراسة ذاتية، وقد تتضمن تاريخ البرنامج، والديموغرافيا، وطرائق الفرز، وصيغة البرنامج، وإنجازات الطلاب (بما في ذلك بيانات نتائج الاختبارات)، ومبادرات تخطيط استراتيجي سابق ونجاحاته).
اختيار فريق التخطيط الاستراتيجي.	ينبغي اختيار المشاركين الذين يُمثّلون جميع المُسهمين في برنامج تربية الموهوبين للمشاركة في فريق التخطيط، بحيث يشمل ذوي الطلاب، والمعلّمين، والإداريين، والطلاب، وأفراد المجتمع، وربّما مجلس ممثّلي التربية.
التوصّل إلى الإجماع.	في الاحتمالات والظروف كلّها، سيكون لأعضاء فريق التخطيط مصلحة في تعليم الموهوبين. ومع ذلك، فإنّهم قد يشعرون بأنّهم يعملون كممثّلين لمصالح المدرسة الأخرى (مثل اختصاصيي علم النفس في المدرسة وقسم الرياضيات)، وأنّ عليهم التعبير عن مصالح تلك الجماعات إذا أُريد تمرير الخطّة وإقرارها. سوف تنشأ صراعات في هذه العملية، لكنّ دراسة ضرورة التوصّل إلى اتفاق مع المُنسّق مُقدّمًا قد يساعد على جعل النقاشات حول الاختلاف في الآراء أو الاهتمامات نشاطًا مثمرًا يثير تغذية نقدية راجعة مع تقدّم البرنامج إلى الأمام.
أولى جلسات فريق التخطيط.	يُراجع أعضاء الفريق المعلومات المتصلة بالموضوع التي جمعها برنامج تربية الموهوبين، ويُعدّون بيانات الرسالة والرؤية ويراجعونها، ويُحلّلون العوامل الداخلية والخارجية التي تترك أثرها في البرنامج، ويُحدّدون الأولويات الخاصّة بمجالات التحسين، ويصيغون مجموعة من الأهداف وغايات البرنامج (انظر الرسم الخاصّ بالتخطيط الاستراتيجي في شكل 21:1).

(يتبع)

تتمّة/جدول (١ :٢١):

الخطوة الرئيسة	الوصف
نتائج الاتصالات.	يُشترط في النتائج التي تتمخّض عن جهود فريق التخطيط، ظهور(تعرّف) أفراد ومجموعات رئيسة لها نصيب في برنامج تربية الموهوبين، الذين يُقدّمون تغذية راجعة للفريق. ويشمل هؤلاء الأفراد الإداريين، والمعلّمين، وذوي الطلاب. وحالما تُدرس التغذية الراجعة من هذه المجموعات، فإنّها تُرفع إلى مجلس التعليم للاطّلاع عليها وإقرارها.
تطوير خطط العمل.	تتناول هذه الخطوة السؤال الآتي: كيف ستتحقّق أهداف الخطّة الاستراتيجية؟ تستدعي الإجابة عن هذا السؤال وجود خطط إجرائية تعتمد مبدأ "خطوة خطوة"، حيث ترسم لجان التخطيط التي تُشكّل لهذا الغرض الخطوات المطلوبة لتنفيذ الأهداف المعلنة، وتُقرّر المعايير التي تستخدمها في تقييم أثر كلّ خطّة، وتكاليفها، وفوائدها، علمًا بأنّ هذه اللجان ليست مسؤولة عن تنفيذ الخطّة الموضوعة.
ثاني جلسة لفريق التخطيط.	بعد اكتمال عمل لجان التخطيط الخاصّة، يجتمع فريق التخطيط الاستراتيجي من جديد لمراجعة النتائج. وسوف يُقرّر الفريق؛ إمّا الموافقة على الخطط، وإمّا طلب إجراء تعديلات معينة عليها، وإمّا رفضها في حال عدم مراعاتها الأهداف والغايات التي جرى تطويرها في الاجتماع الأولي لمجموعة التخطيط الاستراتيجي.
الاعتماد.	حالما يوافق فريق التخطيط الاستراتيجي على خطط العمل، فإنّ على المكتب المركزي ومجلس التعليم اعتماد الخطّة الاستراتيجية للبرنامج. ويكتسب دعم المقاطعة أهمية خاصّة؛ نظرًا إلى ضرورة توافر مصادر لتمويل الخطّة الاستراتيجية، وإلى تكريس وقت هيئة التدريس لتنفيذ التغييرات في تشكيلة البرنامج أو ما يقدّمه.
التنظيم من أجل التنفيذ.	يحتاج تنفيذ خطّة العمل إلى قيادة، وعمل لجان؛ لذا، يجري تعيين رئيس تنفيذي، بالإضافة إلى رئيس آخر لكلّ هدف محدّد في الخطّة الاستراتيجية. ويُشكّل الرؤساء بدورهم لجانًا فردية، ويعملون على تنفيذ خطط العمل التي يتولون مسؤوليتها.
مراجعة التقدّم.	يجب كتابة تقارير عن التقدّم المُنجز في عمل اللجان كلّ ثلاثة أو أربعة شهور. وبوجه عامّ، يجتمع الرئيس المسؤول عن التنفيذ الإجمالي ورؤساء اللجان الأخرى للاستماع إلى آخر المستجدات، وتقديم تغذية راجعة ومقترحات عند الضرورة. ينصب تركيز هذه الاجتماعات على الخطوات الإجرائية المحدّدة المتخذة، واستخدام المعايير المعلنة في تقييم جهود اللجان.
التحديث السنوي للمعلومات.	تجري في كلّ عام مراجعة الخطّة الاستراتيجية وتحديثها، بناء على التقدّم المُنجز، ونتائج جهود التقييم، وأيّة تحديات أو ظروف غير متوقّعة تكون قد حصلت منذ بداية عملية التخطيط الاستراتيجي. كما ينبغي أن يكون المشاركون في جهود تحديث المعلومات من موظفي البرنامج الرئيسيين، بالإضافة إلى ممثّلين عن فريق التخطيط الاستراتيجي الأصلي.

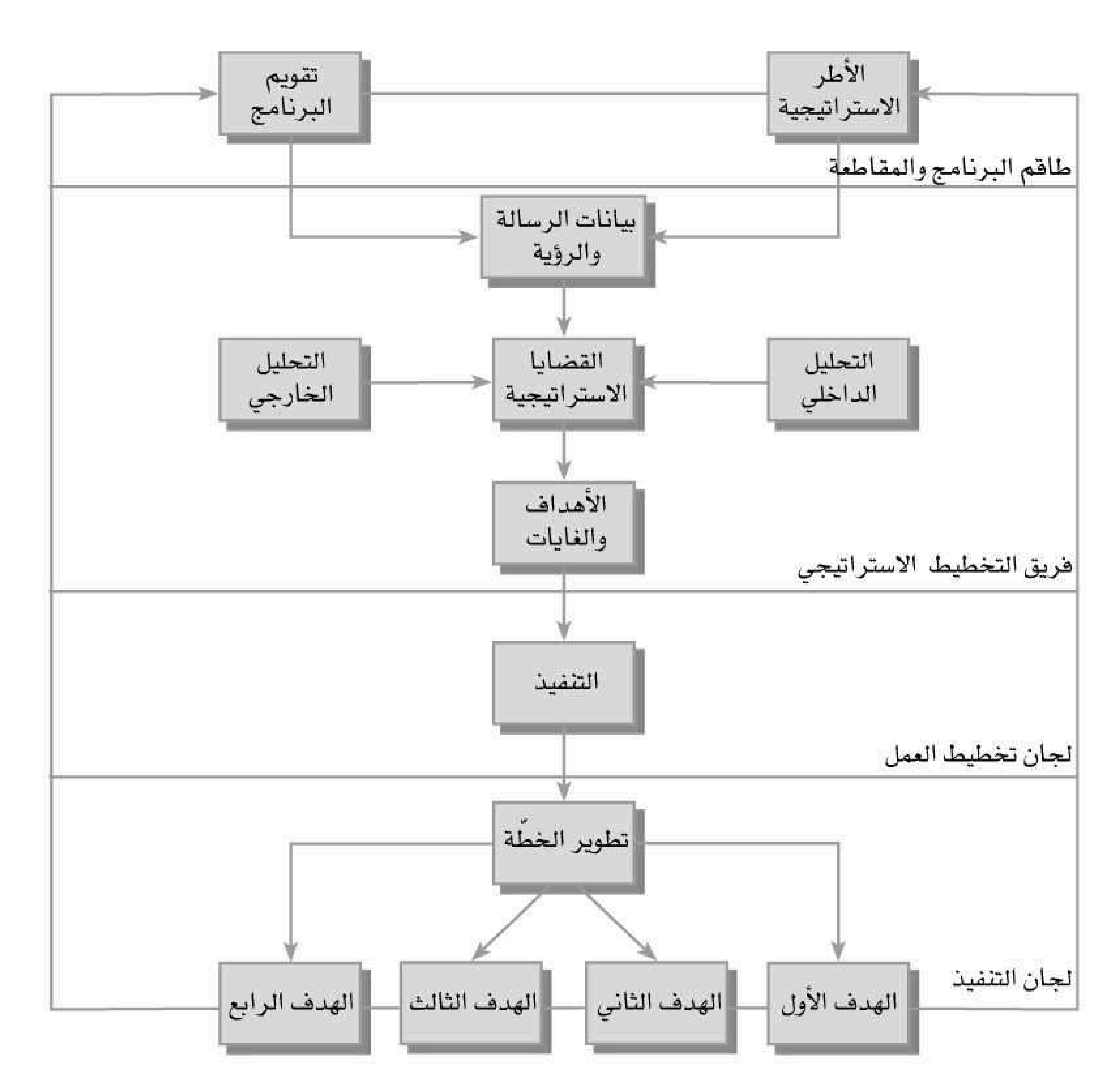
جدول (٢ :٢١): الخطّة الاستراتيجية.

المكوّن الرئيس	الوصف
بيان الرؤية.	تتجذّر بيانات الرؤية في المعتقدات، وهي تعابير "صادرة من القلب" عن آمال البرنامج المستقبلية. وعادة ما تُرافق بيانات الرؤية بيانات الرسالة.
بيان الرسالة.	يُعرّف بيان الرسالة أنّه الهدف المميّز الذي وُجِدَ البرنامج من أجله، والوظيفة المُحدّدة التي يخدمها. وتُعدّ بيانات الرسالة عملية أكثر من بيانات الرؤية، وتتركز على الجهود الحالية لتطوير قدرات الطلاب الموهوبين.
الأطر الاستراتيجية.	تشير الأطر الاستراتيجية إلى المحدّدات المفروضة على عمل اللجنة الاستراتيجية، مثل: الإطار الزمني للتخطيط، أو عدم مسؤولية اللجنة عن اتخاذ قرار بشأن أحقية المقاطعة في امتلاك برنامج خاصّ بالطلاب الموهوبين. وعلى نحو مماثل، فقد يوجد قيد ينصّ على أنّ التركيبة الأساسية للبرنامج لن يطرأ عليها تغيير، أو أنّه لن تكون هناك زيادة في التمويل.
التحليل الداخلي.	يتضمن التحليل الداخلي تقويم الموضوعات أو الخصائص التي قد تُسهم في قدرة البرنامج على تحقيق غايته، أو تعرقل تنفيذ ذلك. عمومًا، فإنّ التركيز ينصب على تعرّف نقاط القوة والضعف في البرنامج.
التحليل الخارجي.	يتضمن التحليل الخارجي تقويم القضايا أو القوى في البيئة الخارجية التي لا يكون للبرنامج أيّ تأثير يُذكر فيها، أو قد يُؤثّر فيها قليلاً. وقد يكون أحد المتغيّرات الخارجية ميزانية الولاية المخصّصة لبرامج الموهوبين، والتغييرات في ديموغرافيا المقاطعة.
القضايا الاستراتيجية.	تشير القضايا الاستراتيجية إلى مسائل أساسية قد تُبرّر عبر دراسة تطبيقات البرنامج وعوامله الحالية المرتبطة بالبيئة الخارجية. وقد يكون أحد الموضوعات الاستراتيجية سوء تمثيل الطلاب الذين ينتمون إلى بيئات ثقافية مختلفة في برنامج تربية الموهوبين، أو التمايز غير الكافي للطلاب الموهوبين في الصفوف الدراسية النظامية.
الأهداف.	تشير الأهداف إلى بيانات عامة عن النتاجات المستوحاة من عملية التخطيط الاستراتيجي. وينبغي أن تساعد الأهداف على بلوغ ما يصبو إليه البرنامج، وأن تركّز على مؤازرة جهود البرنامج، وإنجازات الطلاب.
الغايات.	تُستمدّ الغايات من أهداف البرنامج. وهي تعبير عن النتائج المرجوّة، كما أنّها محدّدة، وقابلة للقياس، وتساعد مؤسسة معينة على بلوغ أهدافها. وغالبًا ما تصف الغايات أيّة عناصر أو هياكل أساسية يجب إيجادها أو معالجتها لتنفيذ الأهداف المعلنة.
خطط العمل.	تُعرّف خطط العمل بعض الخطوات، أو تُبيّن المهام المطلوبة لتنفيذ غاية معينة، وتُحقّق النتائج المتوخاة. وهي تشمل تواريخ التنفيذ النهائية، والأشخاص المسؤولين عن كلّ مهمة، والمصادر المطلوبة لدعم الجهد، وطرائق تقييم أثر مكّونات الخطّة.

مثال يحتاج إلى تعديل

حدّدت مُنسِّقة برنامج أونفيل للموهوبين في نهاية العام الدراسي اجتماعًا للعاملين معها استغرق يومًا كاملاً. وكان الغرض من هذا الاجتماع هو رسم الخطوات التالية بالنسبة إلى برنامج الموهوبين. وقد أشركت هذه المُنسّقة الهيئة التدريسية في أنشطة عدّة، بما في ذلك العصف الذهني الخاص بقائمة من التغييرات التي أُدخلَت على البرنامج، على مدار الأعوام الثلاثة الماضية، ومراجعة مجالات البرنامج التي يجدونها أكثر فاعلية، واستحداث قائمة من المجالات التي يعتقدون بضرورة معالجتها في المستقبل.

بعد ذلك النقاش الأولي، طلبت المُنسّقة إلى أعضاء هيئة التدريس العمل ضمن مجموعات صغيرة لمناقشة إمكانية تحسين البنود المُدرجة في برنامج الاجتماع. وقد اختارت كلّ مجموعة قائدًا للإشراف على النقاش، ومُقرّرًا لتدوين محضر الاجتماع. وتمثّلت المهمة الموكلة إلى المجموعات في ترتيب أفكار التحسين حسب الأَولوية من أعلى إلى أسفل.



شكل (١ :٢١): التخطيط الاستراتيجي.

بعد إكمال هذه المهمة، اجتمع العاملون من جديد، واستمعوا إلى تقرير حول نتائج نقاش كلّ مجموعة. بعد ذلك، عرضت المُنسّقة الهيكل التنظيمي على شفافيات، ثم طلبت إلى كلّ مجموعة أن تقارن الفروق في الترتيب بين كلّ مجموعةَ والمجموعات الأخرى.

وقد مُنِحَ المعلّمون فرصة للدفاع عن أهداف البرنامج التي أعطوها الأولوية. وبعد نقاش مستفيض وبعض التعديل على بيانات الهدف، وافقت المجموعة على استهداف ست فقرات. انقسم المعلّمون — بعد استراحة الغداء- إلى مجموعات جديدة، وطُلِبَ إليهم العمل على إحدى الطاولات الست. كان يوجد على كلّ طاولة ملصق مكتوب في أعلاه هدف واحد من الأهداف الستة. وقد طُلِبَ إليهم تقديم تصوّراتهم لقائمة من الخطوات التي قد يحتاج البرنامج إلى اتخاذها للوصول إلى الأهداف المرسومة. قضت كلّ مجموعة (٢٠) دقيقة على طاولتها المحدّدة قبل الانتقال إلى الطاولة التالية. وخلال ساعتين، تمكّنت المجموعات من إصدار قائمة بأفكار التنفيذ المرتبطة بكلّ هدف من هذه الأهداف.

كان النشاط الأخير في ذلك اليوم، هو جعل كلّ معلّم يُقرّر الأهداف التي يرغب في تحقيقها مستهلّ العام التالي. وبدلاً من تعرّف الاستجابة باهتمام واحد، فإنّ المُنَسّقة طلبت إلى كلّ معلّم إجراء ترتيب لهذه الأهداف حسب أفضليته في العمل. كما أبلغت المعلّمين أنّها ستبذل كلّ جهد ممكن لتحويلها إلى اللجنة التي صنّفتها في المركز الأول أو الثاني.

وقد اخُتتم الاجتماع بعد تعرّف تاريخ اجتماع المتابعة في الخريف التالي.

قبل الانتقال إلى الجزء الثاني، عليك تأمّل عملية تخطيط مدرسة أوينفبل لتحسين البرنامج، ثمّ تدوين ما تعتقد أنّه جدير بالملاحظة حول عملية التخطيط. ما بعض المحدّدات المحتملة المرتبطة بتخطيطهم؟ واصل القراءة، ثمّ قارن إجاباتك بالتصنيفات المبيّنة في الجزء التالي.

تقدير عملية التخطيط الاستراتيجي ونتاجها

كما توضّح التقديرات في جدول (١٢:٣)، فإنّ عملية التخطيط الاستراتيجية التي وردت في المثال، قد فشلت في معظم المجالات التي جرى قياسها. وتوضّح هذه التقديرات حقيقة أنّه يجب عدم الإقدام على عملية التخطيط الاستراتيجي دون قدر كبير من التنظيم المُسبق والنقاش. ومن أجل المساعدة على تحسين الخطّة الاستراتيجية، فقد طُرِحَت مجموعتا أسئلة (جدولان ٢١:٤، و ٢١:٥) لمساعدة مشرف العملية على التفكير في كلّ خطوة من خطوات الجهد الإجمالي. بعد ذلك، عُرِضَت خطّة استراتيجية معدّلة تُركّز على المهام والمدّة المُحدّدتين اللتين تحتاج إليهما عملية التخطيط الاستراتيجي الشاملة.

جدول (٣ :٢١): تقويم العملية والخطّة الاستراتيجية.

العملية الاستراتيجية	١ لا يتوافر دليل	٢ دليل ضعيف	٣ دليل مقبول	٤ دليل كبير	٥ دليل قوي
تحديد الإجراءات والسياسات.	X				
جمع المعلومات وتحليلها.		X			
اختيار فريق التخطيط.		X			
الجلسة ١ لفرق التخطيط.		X			
إبلاغ النتائج.	X				
تطوير الخطط.		X			
الجلسة ٢ لفريق التخطيط.	X				
الاعتماد.	X				
التنظيم للتنفيذ.		X			
مراجعات التقدّم.	X				
عمليات التحديث السنوية.	X				
الخطّة الاستراتيجية.	١ لا يتوافر دليل	٢ دليل ضعيف	٣ دليل مقبول	٤ دليل كبير	٥ دليل قوي
بيان الرؤية والتصوّرات.	X				
بيان الرسالة.	X				
الأطر الاستراتيجية.	X				
التحليل الداخلي.		X			
التحليل الخارجي.	X				
موضوعات مهمة.		X			
الأهداف.		X			
الغايات.		X			
خطط العمل.		X			

الأسئلة المقترحة حول مكوّنات التخطيط الاستراتيجي

يجب أن تكون إجابات الأسئلة المطروحة في الجدولين (٢١:٤) و (٢١:٥) بالإيجاب. وإذا وجدت نفسك تجيب بالنفي في أثناء عملية التخطيط الاستراتيجي، فإنّ هذا دليل على الحاجة إلى مزيد من العمل قبل المُضيّ قُدمًا.

جدول (٢١:٤): الأسئلة المقترحة حول العملية الاستراتيجية.

الخطوة الرئيسة	الأسئلة الرئيسة
تحديد الإجراءات والسياسات.	• هل خطّطت لعملية التخطيط الاستراتيجي تخطيطًا صحيحًا؟ • ما الدعم المتوافر على مستوى المقاطعة؟ • هل حدّدت أطرًا استراتيجية لعملك؟
جمع المعلومات وتحليلها.	• هل قمت بواجبك، وجمعت الوثائق المفيدة حول برنامج الموهوبين؟ • هل كان التوثيق شاملاً وواضحًا وموضوعيًا؟
اختيار فريق التخطيط (انظر الملحق الرابع).	• هل اخترت مجموعة ممثّلة لأفراد تتباين وجهات نظرهم وخلفياتهم لكي يُدلوا بأفكارهم؟ • هل يمكن التحكّم في حجم المجموعة (من ثلاثين فردًا أو أقلّ)؟ • هل المجموعة قادرة على اتخاذ القرار بطريقة تعاونية؟
الخطوة الرئيسة	الأسئلة الرئيسة
التوصّل إلى قرار بالإجماع.	• مَن العاملون الذين يساندون الخطّة؟ • مَن يعارضها حسب مبدأ معيّن أو مسائل شخصية؟ • كيف يمكننا تكييف الخطّة كي تستجيب لاهتمامات الأفراد (المقاطعة، وفقدان المنزلة، وشحّ الإمكانات مثلاً)؟ • هل جرت مناقشة لتعرّف النقطة التي تُمثّل أغلبية الآراء، وتُسهم – من وجهة نظر المجموعة– في تحسين عملية التخطيط؟
الاجتماع الأول لفريق التخطيط.	• هل قمت بالإعداد المناسب لاجتماع التخطيط؟ • هل اختير مُنسّق لقيادة مجموعة التخطيط؟ • هل شُرحَت مهمة المجموعة شرحًا وافيًا؟ • هل تابَعْتَ المهمة؟ • هل حقّقْتَ هدف الاجتماع؟
إبلاغ النتائج.	• هل أطْلَعْتَ المستفيدين الرئيسيين على مسودة الخطّة؟ • هل عالَجْتَ الموضوعات والمخاوف التي أثيرت؟ • هل حَصَلْتَ على موافقة مجلس التعليم؟
تطوير خطط العمل.	• هل عيّنْتَ قائدًا لكلّ لجنة عمل؟ • ما الدعم المتوافر على مستوى المقاطعة؟ • هل حدّدت أطرًا استراتيجية لعملك؟

(يتبع)

تتمّة/جدول (٤ :٢١):

تحديد الإجراءات والسياسات.	• هل خطّطت لعملية التخطيط الاستراتيجي تخطيطًا صحيحًا؟ • هل أوْضَحْتَ مسؤوليات اللجنة على نحو كامل؟ • هل خصّصْتَ الوقت الكافي لإعداد الخطط؟ • هل أرفقت معايير التقييم بكلّ خطّة؟
الاجتماع الثاني لفريق التخطيط.	• هل حصلت اللجنة الاستراتيجية على نسخ من الخطط جميعها؟ • هل كان هناك نقاش كاف للخطط جميعها؟ • هل وَضَعَت اللجنة تواريخَ مُحدّدة وتكاليف للتنفيذ؟ • هل أشركتَ لجان التخطيط في النتائج التي توصّلَتْ إليها هذه الاجتماعات؟
الاعتماد.	• هل راجَعْتَ الخطّة مع مديرك المباشر؟ • هل رَفَعْتَ الخطّة للحصول على اعتماد المجلس والمقاطعة؟
التنظيم من أجل التنفيذ.	• هل عُرِضَت الخطّة الاستراتيجية للبرنامج للمشاركة على نطاق واسع؟ • هل عولجت القضايا المثارة، وحُدّدت التزامات معينة؟ • هل شُكّلت لجان التنفيذ؟
مراجعات التقدّم.	• هل هناك مراجعات مبرمجة للتقدّم الذي تُحرزه اللجنة؟ • هل التغذية الراجعة في هذه المراجعات واضحة ومفيدة؟
عمليات التحديث السنوية.	• هل شارك الأعضاء السابقون في التخطيط الاستراتيجي في تحديث الخطّة الاستراتيجية؟ • هل كانت هناك تغييرات ضرورية في الاستراتيجيات وخطط العمل والتقييمات؟

جدول (٥ :٢١): الأسئلة المقترحة حول الخطّة الاستراتيجية.

المكوّن الرئيس	الأسئلة الرئيسة
بيان الرؤية.	• هل يتوافق بيان الرؤية الخاصّ بك مع بيان رؤية المقاطعة أو تصوّرها؟ • هل يُوثّق البيان الخصائص الفريدة للمجتمع الطلابي وبرنامجك؟
بيان الرسالة.	• هل يتماشى بيان الرسالة مع الرسالة العامّة للمقاطعة؟ • هل تصف الرسالة الغرض من وجود البرنامج وصفًا واضحًا؟ • هل تُحدّد الرسالة أهدافًا رئيسة وغايات الأداء؟
الأطر الاستراتيجية.	• هل حدّدت معطيات معيّنة وحدودًا أو أطرًا زمنية تُلزم لجنة التخطيط الاستراتيجي العمل ضمنها؟
التحليل الداخلي.	• هل حدّدت نقاط القوة في برنامجك وإيجابياته؟ • هل حدّدت نقاط الضعف في برنامجك وأوجه القصور فيه؟

(يتبع)

تتمّة/جدول (٥ :٢١):

التحليل الخارجي.	• هل حدّدت العوامل الخارجية التي قد تُؤثّر في مستقبل البرنامج؟ • هل فحصت الفرضيات التي ربطتها بتلك العناصر؟ • كيف يمكن للعوامل أن تُؤثّر في مستقبل البرنامج؟
الأهداف.	• هل تتماشى البيانات مع رسالة البرنامج؟ • هل تُركّز البيانات على ما سيُحقّقه البرنامج؟ • هل عدد الأهداف معقول (يُستحسن أن يكون من ثلاثة إلى خمسة)؟
الغايات.	• هل ترتبط الغايات بكيفية تحقيق الأهداف؟ • هل الغايات قابلة للقياس، ومحدّدة، وقابلة للملاحظة؟ • هل ستؤدي الغايات إلى تحقيق الأهداف المعلنة؟
خطط العمل.	• هل تتماشى خطط العمل مع ما تهدف إليه الغايات؟ • هل خطوات العمل متتابعة تتابعًا منطقيًا؟ • هل ثمّة تاريخ إكمال مرتبط بكلّ خطوة في العمل؟ • هل حدّدت الأشخاص الذين يُشرفون على كلّ خطّة عمل؟ • هل حدّدت المصادر التي تحتاج إليها لتنفيذ كلّ خطّة عمل؟ • هل حدّدت معايير تقويم أثر كلّ مبادرة جديدة؟

المثال المُعدّل

التاريخ	المهمة
سبتمبر	تخويل الأشخاص المسؤولين عن تنفيذ الخطّة الاستراتيجية لبرنامج الموهوبين ببدء العمل. تخصيص المصادر والوقت والقوى البشرية اللازمة لدعم عملية التخطيط الإجمالية. إعداد معلومات عن خلفية الموضوع، بصورة دراسة ذاتية أو وثيقة تقويم البرنامج؛ وذلك لاستعمالها في أثناء عملية التخطيط الاستراتيجي.
يناير	يُحدّد أعضاء فريق التخطيط الاستراتيجي، ويُدعون إلى الاشتراك في العملية (انظر نموذج الإعلان الذي يطلب متطوعين لفريق التخطيط الاستراتيجي).
فبراير	يجتمع فريق التخطيط الاستراتيجي المؤلّف من الموظفين، والإداريين، وذوي الطلاب، والطلاب، وأفراد المجتمع الآخرين من أجل وضع مسار استراتيجي للبرنامج. يتميّز التخطيط الاستراتيجي في هذه الجماعة بالانفتاح، والتعاون في بحث القضايا، والتعرّفات، واحتمالات تعزيز أو تعديل برنامج المقاطعة للموهوبين مستقبلاً. يأتي دعم الخطّة الاستراتيجية من مجلس التربية، ومن المقاطعة.

مارس / مايو	تبدأ المرحلة التطبيقية للفريق الخاصّ بعملية التخطيط؛ إذ تعمل فرق من الموظفين، وذوي الطلاب، والطلاب، وأفراد المجتمع الآخرين من أجل إيجاد خطط عملية لتنفيذ الغايات التي حدّدها فريق التخطيط الاستراتيجي. (انظر جدول ٢١:٦).
يونيو	يعقد فريق التخطيط الاستراتيجي جلسته الثانية النهائية للتداول في خطط العمل المقترحة، ومراجعة مكوّنات الخطّة الإجمالية كلّها.
يوليو	يستلم المكتب المركزي ومجلس التربية نسخة من الخطّة الاستراتيجية للمراجعة واعتمادها.
التاريخ	المهمة
أغسطس حتى انتهاء تنفيذ الخطة (تستغرق عدّة سنوات في العادة)	يُشكّل الأفراد الذين كُلّفوا بمهمة تنفيذ كلّ خطّة لجنة عمل، ويبادرون بأنشطة لتنفيذ الغاياتَ المرجوة.
فترات استراحة تمتد من (٣-٤) أشهر	يُوثّق التقدّم الذي تُحرزه لجان العمل، وتجري مراجعته في اجتماعات رؤساء اللجان، وكذلك التعديلات في الخطط وإجراءات التقييم حسب الحاجة.
على مدار السنة، وطوال مدّة الخطّة الاستراتيجية	يُشرك الأعضاء الأصليون لفريق التخطيط الاستراتيجي والإداريون على مستوى المقاطعة في التقدّم الذي أحرزته لجان العمل. كما تُفحص الموضوعات الداخلية والخارجية وتُناقش، وتُعدّل الخطط وإجراءات التقييم حسب الحاجة.

نموذج لخطّة الاتصال والعمل

يعالج هذا الجزء بندين، هما: مثال على مذكرة اتصال خاصّة بالخطّة الاستراتيجية، ونموذج يمكن استعماله لتسجيل خطط عمل محدّدة قد تطرحها لجنة تخطيط العمل. وتوضّح هذه الأمثلة العملية كيفية تنفيذ بعض جوانب الخطّة الاستراتيجية.

مركز التعلّم المتقدّم

فريق التخطيط الاستراتيجي لبرنامج تربية الموهوبين

دعوة للتطوّع

يعكف المركز حاليًا على بدء عملية تخطيط استراتيجي، وهو بصدد تشكيل لجنة تتألّف من (٣٠) عضوًا تقريبًا لدراسة الموضوعات المتعلقة بالمركز وبرامجه. سوف تراجع اللجنة بيان رسالتنا، والمعلومات الوصفية، وتساعد على تعريف الأهداف المرسومة للمستقبل. تتطلب عضوية فريق التخطيط الاستراتيجي حضور جلسة تخطيط مدّة ثلاثة أيام، وذلك في الأيام: ٢٤ ، ٢٣ ، ٢٢ من شهر فبراير، من الساعة ٩,٠٠ صباحًا حتى ٢,٣٠ بعد الظهر، تتبعها جلسة متابعة أخرى في يونيو. وستعقد الاجتماعات كلّها في الغرفة رقم (١٢- أ) في ملحق المبنى الإداري.

إذا رغبت في الترشيح لفريق التخطيط الاستراتيجي لبرنامج تربية الموهوبين، يُرجى إكمال النموذج التالي، ثمّ إعادته إلينا. وإذا كان عدد المتطوعين أكثر من المقاعد المخصّصة لذلك، فإنّنا سنحتفظ بباقي الأسماء في ملفات على أمل مشاركتهم المستقبلية في فرق العمل التي سوف تُشكّل لتطوير الخطط التفصيلية، وتنفيذ كلّ غاية يُحدّدها فريق التخطيط الاستراتيجي.

شكرًا لتفضلّكم بقراءة هذه الدعوة. إنّ مشاركتكم مطلوبة، وسوف تحظى بتقدير كبير.

****

فريق التخطيط الاستراتيجي لبرنامج تربية الموهوبين

نموذج المتطوّع

أرغب في التطوّع للعمل مع فريق التخطيط الاستراتيجي الخاص ببرنامج تربية الموهوبين. وأعلم أنّ المجموعة سوف تجتمع في الأيام: ٢٤ ، ٢٣ ، ٢٢ من شهر فبراير، من الساعة ٩:٠٠ صباحًا حتى ٢:٣٠ بعد الظهر، ويعقب ذلك جلسة متابعة في شهر يونيو.

الاسم: ____

العنوان: ____

هاتف (المنزل): ____

العنوان الإلكتروني: ____

العلاقة ببرنامج تربية الموهوبين: ____

ينبغي إعادة هذا النموذج قبل الخامس عشر من شهر ديسمبر إلى مركز التعليم المتقدّم عن طريق فاكس رقم 2222-222 (xxx). سوف يُختار أعضاء فريق التخطيط الاستراتيجي في موعد لا يتجاوز الخامس من شهر فبراير، وسيتم إعلامكم بذلك خطيًا.

شكرًا جزيلاً.

****

جدول (٦ :٢١): مثال على خطّة عمل.

برنامج الموهوبين في روكوود، الغرض رقم (٣).

مقاطعة سنت لويس ، خطّة عمل رقم (٢).

خطّة العمل

الهدف: توسيع مشاركة أقلّ الطلاب حظًا في برنامج تربية الموهوبين.

الغاية: تطوير عملية قائمة على دراسة حالة لتعرّف الطلاب المتنوّعين ثقافيًا.

التقويم: تحقيق زيادة إحصائية مهمة في عدد الطلاب المتنوّعين ثقافيًا ونسبتهم في برنامج تربية الموهوبين.

الخطوة	العمل المقترح	التكاليف / المصادر	الشخص المسؤول	تاريخ البدء	التاريخ النهائي	تاريخ الانتهاء
١	مراجعة الأدبيات الخاصّة بتعرّف الطلاب الموهوبين الذين ينتمون إلى بيئات ثقافية مختلفة.	مراجعة الأدبيات الخاصّة بتعرّف الطلاب الموهوبين الذين ينتمون إلى بيئات ثقافية مختلفة.	D.J.B.	٠٥/٤	٠٥/١٢	
٢	إعداد قائمة بالأدوات المطلوبة لتعرّف الطلاب ذوي الثقافات المتنوّعة.	وقت هيئة التدريس.	D.J.B.	٠٥/١٠	٠٥/١٢	
٣	تطوير نظام يعتمد على تعرّف دراسة الحالة، يدمج استنتاجات قائمة على البحث، تتعلق بخصائص الطلاب الموهوبين من ذوي الثقافات المتنوّعة.	وقت هيئة التدريس، والاستعانة بخبير خارجي.	D.J.B.	٠٦/١	٠٦/٦	
٤	اختبار ميداني لنظام التعرّف لتقرير فاعليته.	وقت التحليل.	J.R.D.	٠٦/٩	٠٧/٦	

٥	توفير التطوير المهني لموظفي المقاطعة المتعلق بخصائص الطلاب الموهوبين من ذوي الثقافات المتنوّعة، ونظام تعرّف دراسة الحالة.	وقت هيئة التدريس، والمواد.	C.S.P.	٩/٠٦	مستمر	

نتيجة التقويم:

الاسم: التاريخ:

نصيحة للممارس المنفرد

يجب على كلّ من المقاطعة والمجتمع توفير دعم لعملية التخطيط الاستراتيجي الخاصّة ببرنامج تربية الموهوبين. وفي المقاطعات الصغيرة التي يكون فيها عدد المعلّمين محدودًا، لا بُدّ من إشراك إداريين على مستوى المقاطعة في اتخاذ قرار حول مواصلة عملية التخطيط الشامل. كما يتعيّن على إداريي المكتب المركزي تفهّم الحاجة إلى مثل هذه العملية، وإظهار رغبة في استثمار الوقت والأموال المطلوبة لهذا البرنامج؛ لكي يؤدي الدور المنوط به على أكمل وجه.

إنّ تسمية مُنسّق ذي خبرة للإشراف على العملية يُعدّ إسهامًا رئيسًا تقوم به المقاطعة في هذا المجال. وعلى الرغم من أنّ وجود الخبير الخارجي أمر مرغوب فيه جدًا، إلاّ أنّ المُنسِّق يُعدّ الإداري دائم الحضور، الذي يُشرف على التخطيط الاستراتيجي للمقاطعة كلّها.

إنّ التعاون مع هذا الشخص سوف يساعدك على التعرّف الدقيق لحاجات مقاطعتك وتلبيتها. ومن الممكن جدًا تهذيب العملية من أجل تقليص الخطوات التي تنطوي عليها، أو تقليل عدد اللجان المشاركة. وبما أنّ المحافظة على الجودة هي مطلب يطمح إليه القائمون على البرنامج، فمن الأفضل تنفيذ عملية تخطيط معدّلة بدلاً من عدم وجود عملية تخطيط أصلاً.

إنّ مفتاح النجاح يكمن في جمع معلومات نوعية عن البرنامج الحالي، والاستئناس بآراء فريق كبير من الأفراد. وإذا جُعلت هذه المكوّنات أساسًا للتخطيط، فمن المحتمل جدًا أن تُسفِر عن توصيات تترك أثرًا إيجابيًا في تعليم الطلاب الموهوبين في مقاطعتك.

MUST-READ RESOURCES

Bryson, J. M. (1995). Strategic planning for public and non-profit organizations. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cook. W. J., Jr. (2001). Strategic planning for America's schools. Montgomery. AL: The Cambridge Management Group.

DuFour. R., &Eaker, R. (1998). Professional learning communities at work Bloomington, IN: National Education Service.

Schmoker, M. (1996). Results: The key to continuous school improvement. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Spain, C. A. (2000). Chart your own course. Seattle, WA: Applied Business Solutions.

REFERENCES

Cook. W. J., Jr. (2001). Strategic planning for America's schools. Montgomery, AL: The Cambridge Management Group.

الملحق (أ)

تشكيل لجان استشارية لتربية الموهوبين

• جان هـ. ليبين، وكارين ل. ويستبيرج
Jann H. Leppien & Karen L. Westberg

هدف اللجنة الاستشارية لتعليم الموهوبين

يلعب أعضاء اللجنة الاستشارية لتعليم الموهوبين دورًا مهمًا وضروريًا في تطوير الخدمات الناجحة لبرنامج تربية الموهوبين. وتُقدّم هذه المجموعة من أصحاب القرار رؤية وخبرة ووقتًا والتزامًا لتنفيذ برنامج شامل للموهوبين والمتفوّقين. ومن خلال تشكيل لجنة استشارية خاصة بتعليم الموهوبين، فإنّ المقاطعات التعليمية سوف تخلق إحساسًا بتملّك البرنامج، وتزيد من احتمال أن يكون ذا جودة عالية، فضلاً عن ضمان استمراريته.

تتألّف اللجنة الاستشارية لتعليم الموهوبين من متطوعين يلتقون بشكل منتظم مدّة طويلة؛ لتقديم النصح والمؤازرة للمسؤولين عن تنفيذ خدمات برنامج تربية الموهوبين. وتؤدي هذه اللجان وظائف مهمّة، من مثل: إنشاء برنامج أولي لتعليم الموهوبين، ومراجعة الخدمات أو التوسّع فيها، وتطوير إرشادات جديدة خاصة بتعرّف الموهوبين، ومراجعة الحدّ الذي نفّذت فيه مقاطعة المدرسة خدمات برنامج تربية الموهوبين، وتنظيم حملات لتأمين التمويل المناسب، وإقامة علاقات عامة، ونشر المعلومات، والدفاع عن خدمات تعليم الموهوبين الشاملة. وعادة ما يتحمّل مُنسّق هذا البرنامج مسؤولية اختيار أعضاء اللجنة الاستشارية. وفي حال عدم وجود مُنسِّق بدوام كامل ومتفرّغ، فإنّ على المكتب المركزي لعب دور المُنسِّق، حيث إنّ اللجنة الاستشارية سوف تتولى مسؤولية الإشراف على تطوير برنامج تربية الموهوبين وتنفيذه.

وفي حال تشكيل لجنة استشارية، يجب على مقاطعة المدرسة دراسة أدوار أعضاء اللجان والإنجاز والإرشادات التي تُوجِّه مسار عملهم. وقد تكون اللجنة الاستشارية أكثر فاعلية إذا كانت إدارة مقاطعة المدرسة راغبة بحقّ في مشاركة اللجنة. وعليه، فإنّ القرارات الخاصّة بأدوار هذه اللجنة ومسؤولياتها يجب تعرّفها مُسبقًا قبل البدء بتشكيلها. كما ينبغي أن يكون أعضاء اللجنة من الأشخاص العارفين الملتزمين المهتمين بتكريس وقتهم لدعم خدمات برنامج تربية الموهوبين في المقاطعة. ولا بُدّ أن تُعطي إجراءات العضوية إحساسًا بالالتزام والتملّك، وأن تُسهِّل الوصول إلى المعلومات الخاصّة بالبرنامج. كما يجب على أعضاء اللجنة إدراك أنّهم لا يملكون سلطة تشريعية، أو رسم سياسة إدراية، وأنّ الاجتماعات مخصّصة لمناقشة البرنامج ومراجعته كاملاً، لا مناقشة قضايا الطلاب، أو المسائل الشخصية.

وظائف اللجنة الاستشارية لتعليم الموهوبين

سوف يتباين نطاق عمل اللجنة الاستشارية طبقًا لحجم مقاطعة المدرسة، ومرحلة تطوير البرنامج، والخدمات المقدّمة ضمن اللوائح التشريعية في الولاية، المتعلقة بتعليم الموهوبين. وبغضّ النظر عن العوامل السياقية الفريدة التي قد تتدّخل في تشكيل اللجان الاستشارية، فإنّ أكثر اللجان فاعلية تقوم على ما يأتي:

١. الاجتماع بصورة منتظمة، والعمل معًا من أجل تقديم المشورة بشأن خدمات البرنامج، أو تطويرها وتحسينها.

٢. تقويم الخدمات الحالية الخاصّة بتعليم الموهوبين؛ لتقرير إذا كانت قائمة على الممارسات الجيدة في ميدان تعليم الموهوبين أم لا.

٣. مراجعة مواصفات البرنامج، بما في ذلك: الصياغة، والأهداف، وعمليات الفرز، والخدمات الشاملة، وخيارات المنهاج الدراسي.

٤. تقديم تغذية راجعة عن فاعلية خطّة تعليم الموهوبين.

٥. تقديم المشورة للمدير ومجلس المدرسة بشأن الحاجات التعليمية للطلاب الموهوبين كافة، بما في ذلك الخدمات المناسبة والفاعلة للطلاب الموهوبين الذين اختيروا لتلقي هذه الخدمات.

٦. مراجعة الخطّة الحالية لتعليم الطلاب الموهوبين سنويًا، بما في ذلك أيّة مراجعات قد تُفكّر المدرسة في وضعها قيد التنفيذ.

٧. المساعدة على تطوير الأهداف السنوية، ووضع أولويات البرنامج.

٨. تطوير علاقة تعاونية بين طاقم المدرسة واللجنة.

٩. الاطّلاع على البرامج والبحوث والممارسات الجيدة الحالية في تعليم الموهوبين، وعلاقتها بالتعليم العام.

١٠. تركيز الاهتمام على قضايا تتعلق بتحسين الخدمات التعليمية للطلاب الموهوبين.

١١. المساعدة على تفسير بيانات مسح البرنامج.

١٢. تقديم توصيات البرنامج كتابة إلى المدير، ومجلس إدارة المدرسة.

١٣. الاجتماع بصورة دورية (شهرية في الغالب).

١٤. تقديم اقتراحات من أجل رفع وعي المجتمع بخصوص تعليم الموهوبين.

١٥. طرح مبادرات مخصّصة لتلبية حاجات الطلاب الموهوبين.

١٦. تشجيع الحوار بين أولياء الأمور والطلاب، وبين الطلاب وطاقم المدرسة وأفراد المجتمع، حول موضوعات تخصّ حاجات الطلاب الموهوبين.

١٧. دعم التدريب المهني لهيئة التدريس.

١٨. دعم تشريعات تمويل تعليم الموهوبين على مستوى المقاطعة، والولاية، والوطن.

١٩. تقديم الاقتراحات، ودعم العمل على المستوى الوطني والمحلي والولاية بخصوص برامج تربية الموهوبين، وحضور الاجتماعات التشريعية، وكتابة الرسائل، وتشجيع برامج تربية الموهوبين.

٢٠. تأمين مساعدة مالية لبرنامج تربية الموهوبين، عبر ترتيب عمليات التبّرع، واعتماد بعثات ومنح دراسية للطلاب.

٢١. المساعدة على جمع المتطوعين للعمل كمحكّمين للجوائز والمسابقات الخاصّة بالطلاب الموهوبين.

٢٢. العمل كحلقة ارتباط لمساعدة المجتمع على فهم الخدمات التي يُوفّرِها برنامج تربية الموهوبين، ودعمها.

٢٣. تشجيع التواصل والفهم الأمثل لموضوعات تعليم الموهوبين بين أوساط المعلّمين، وذوي الطلاب، والرأي العام.

عضوية اللجنة الاستشارية

سوف يتباين حجم اللجنة الاستشارية وتركيبتها بناءً على عدد المدارس الأساسية والإعدادية والثانوية الممّثلة، وعلى التنظيمات المحلية، أو تنظيمات الولاية التي تحكم وجود هذه المدارس. يجب أن يُمّثل أعضاء اللجنة كلّ من: ذوي الطلاب في برنامج تربية الموهوبين، وهيئة التدريس، وأفراد المجتمع المحلي لكلّ مدرسة، وكبار رجال الأعمال، ومديري برنامج تربية الموهوبين ومعلّميهم، وهيئة ممثّلي التعليم، وربّما أحد الطلاب الذي تُرشّحه الإدراة. وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن ينضم إلى عضوية اللجنة مُمثّل عن المنهاج الدراسي والتعليم، ومدير واحد على الأقلّ. كما يجب أن تعكس عضوية اللجنة التركيبية الإثنية والجغرافية لمقاطعة المدرسة. وينبغي أن تُحدّد مدّة خدمة الأعضاء سلفًا قبل تعيينهم (تتراوح بين سنتين وثلاث سنوات).

الخطوات الخاصّة بتكوين لجنة استشارية لتعليم الموهوبين

١. ابذل ما في وسعك لضمان الحصول على الموافقة.

٢. عرِّف الإداريين بوظيفة اللجنة الاستشارية.

٣. اشرح الحاجة المحلية لفوائد اللجنة الاستشارية.

٤. أَعْطِ أمثلة على المدارس التي حقّقت فيها اللجان الاستشارية نجاحًا باهرًا.

٥. وضّح كيف تكون اللجنة الاستشارية ذا فائدة للإداريين، والمدرسة، والهيئة التدريسية.

٦. احصل على موافقة هيئة إدارة المدرسة لتأسيس لجنة استشارية خاصّة بتعليم الموهوبين (إن لزم الأمر).

٧. اختر أعضاء اللجنة، وتواصل معهم.

٨. جهّز قائمة بأسماء الأفراد المرشّحين لعضوية اللجنة، ثمّ اتصل بالأعضاء الذين اختيروا لشرح دور اللجنة، مُحدِّدًا مهامهم في الخدمة.

٩. ادعُ إلى عقد الاجتماع الأول، وتجنّب التعارض في التوقيت قدر الامكان، مُشدِّدًا على أهمية الحضور.

١٠. ذكّر أعضاء اللجنة - بوساطة الهاتف، أو البريد الإلكتروني- بتاريخ الاجتماع قبل مدّة وجيزة من عقد الاجتماع الأول.

١١. حَدِّد جدول أعمال الاجتماع.

مثال على جدول أعمال الاجتماع الأول

- الترحيب، والملاحظات الافتتاحية من قبل موظفي المدرسة.
- تقديم أعضاء اللجنة.
- شرح دور اللجنة الاستشارية.
- عرض موجز عن مقاطعة المدرسة، ومهمتها، وأهدافها للطلاب كافة.
- تقديم لمحة تاريخية ومراجعة لخدمات برنامج تربية الموهوبين في المقاطعة.
- استعراض معايير الولاية بشأن تعليم الموهوبين، إن وُجِدَتْ.
- تنظيم اللجنة، مثل: اختيار رئيس اللجنة والسكرتير، واختيار تواريخ الاجتماعات المستقبلية ومواعيدها.
- مناقشة بنود جدول الأعمال اللاحق.

ملاحظات مفيدة عن العمل مع اللجان الاستشارية القائمة أو الجديدة

- قدّم معلومات خاصّة بالسيرة الذاتية عن رئيس اللجنة وأعضاء اللجنة الآخرين.
- اشرح ما هو متوقّع من أعضاء اللجنة حيال المشورة، والدعم، والتعاون، والوقت، ثمّ أَعْطِ توصيفًا مكتوبًا لعضوية اللجنة، علمًا بأنّه يمكنك الاستناد إلى توصيف الثلاث والعشرين مواصفة التي وردت آنفًا عن وظائف اللجنة الاستشارية لتعليم الموهوبين.
- وضّح غرض برنامج الموهوبين وأهدافه، بحيث يتمكّن أعضاء اللجنة من تقديم النصح والإرشاد المناسبين، ثمّ عرّف أعضاء اللجنة بالخطّة الإجمالية لبرنامج تربية الموهوبين.
- زوِّد أعضاء اللجنة بمعلومات متواصلة عن التطورات التربوية في ميدان تعليم الموهوبين، على المستوى الفدرالي، والمحلي، والولاية.
- ادعُ أعضاء اللجنة إلى حضور فعاليات المدارس، واجتماعات مجلس التربية، أو المناسبات الخاصّة التي يُنظّمها برنامج تربية الموهوبين والمتفوّقين.
- أَظْهِرْ حماسًا والتزامًا بدور اللجنة في تحسين خدمات تعليم الموهوبين.
- وفّر للممثّلين فرص الاجتماع بالطلاب طول أيام السنة الدراسية.
- شكّل لجانًا فرعية مؤلّفة من (4-3) أعضاء لمعالجة موضوعات مُحدّدة، وإنجاز مهام معيّنة عند الضرورة.
- حدّد مواعيد الاجتماعات في وقت مناسب، ويستحسن أن تُعقد هذه الاجتماعات في إحدى المدارس.
- بلّغ أعضاء اللجنة مسبقًا - قبل أسبوعين على الأقلّ - بموعد الاجتماع.
- نَظّم الاجتماعات ضمن حدّ زمني معقول، وزوِّد أعضاء اللجنة قبل الاجتماع بجدول أعمال، يشمل شرحًا موجزًا عن الموضوعات التي ستُناقش.
- روّج للخدمة التي تُقدّمها هذه اللجنة؛ بكتابة مقالات في الصحف والمجلات، وتقديم عروض، فضلاً عن التقرير السنوي لبرنامج تربية الموهوبين والمتفوّقين.
- لا تنَس تقديم المُرطّبات دائمًا.
- قد يكون للجان الاستشارية أثر إيجابي ومباشر في أنواع الخدمات التي تُقدّمها مقاطعة مدرسة معيّنة إلى طلابها الموهوبين، وفي التحسّن الإجمالي لبرنامج تربية الموهوبين. كما يستطيع أعضاء اللجنة عبر المشاركة بخبراتهم ومعارفهم دعم جودة خدمات تعليم الموهوبين ونزاهتها، فضلاً عن ضمان تلبية حاجات الطلاب الموهوبين الذين جرى تعرّفهم في مقاطعة المدرسة.

الملحق (ب)

معايير الرابطة القومية الأمريكية للموهوبين، الخاصّة ببرنامج الموهوبين لمرحلة ما قبل سنّ الدراسة حتى الصف الثاني عشر

المقدمة

توضّح هذه الوثيقة المعايير النموذجية والمطلوبة لبرامج تعليم الطلاب الموهوبين، وتصوّر معايير برامج الموهبة التي تسبق دخول الجامعة، وتُمثّل مجموعة من مستويات الأداء المصغّرة، أو الإلزامية والنموذجية أو المثالية. يمكن استعمال هذه المعايير بصفتها مؤشّرًا لقياس فاعلية البرمجة، ومعايير تقييم فاعلية البرنامج، والاسترشاد بها لتطوير البرنامج، ووضع التوصيات بخصوص الحدّ الأدنى من المتطلبات التي يجب توافرها في برامج ذات جودة عالية لتعليم الموهوبين.

وقد اهتدى فريق المهامّ الخاصّة بعدّة مبادئ إرشادية في وضع هذا المعايير، شملت ما يلي:

- يجب أن تُشجّع المعايير - لا أن تُملي - المناهج ذات الجودة العالية.
- تُمثّل المعايير نتاجات البرنامج المطلوبة ومعايير التفوق.
- تُحدّد المعايير مستوى الآداء الذي ينبغي أن تطمح إليه الهيئات ومناطق المدارس التعليمية جميعها.
- تُمثّل المعايير توافقًا مهنيًا على الأسلوب الحاسم في تعليم الموهوبين الذي قد يجده معظم المعنيين مقبولاً.
- تُعدّ المعايير مظاهر مرئية للبرمجة التعليمية، وهي ترتبط – بصورة مباشرة - بالنموّ والتطوير المستمر للطلاب الموهوبين.

ملحوظة: يحوي الغلاف الخلفي للكتاب قائمة بتعريفات بعض المصطلحات.

التعريفات:

برامج تعليم الموهوبين: تركيبة شاملة ومُنسّقة من الخدمات الرسمية وغير الرسمية، المقدمة على أساس مستمر، والمخصّصة لرعاية الطلاب الموهوبين بصورة فاعلة.

المعيار: مستوى معين من الأداء يجب أن تحقّقه البرامج لتُعدّ ناجحة بحسب المعايير (Worthern, Sanders, & Fitzpatrick, 1997).

الطلاب الموهوبون: هم الأطفال والشباب الذين يتمتعون بموهبة متميّزة، أو يُظهرون قدرات كامنة للأداء بمستويات عالية جدًا من الإنجاز، مقارنة بأقرانهم من العمر، والخبرة، أو البيئة نفسها (مديرية التربية الأمريكية، ١٩٩٣، ص٣).

الحدّ الأدنى من المعايير: يتضمن الشروط المطلوبة لصياغة برامج مقبولة لتعليم الموهوبين.

معايير نموذجية: شروط مرغوبة ومثالية للتميّز في تطبيق برامج تعليم الموهوبين.

عضوية فريق المهامّ الخاصّة:

ماري س. لاندورم، وبيفرلي شاكلي (محرّران).

المؤلفون المشاركون:

تيم بيرك، وجلوريا كوكس، وجان ديوار، وسوزان هانسفورد، وتوم هيز، ومارتا مونتجوي، وكارول ريد، وآنا سلانينا.

الأعضاء الآخرون لفريق تنفيذ المهام الخاصّة:

سالي بيسر، وسالي دوبنز، وكولين اهرشمان، ومايكل هول، وفرانك بيني، وجوليا روبرتس، وسوي فوجل، وجوانا ويلش.

المراجع

Texas Education Agency (1996). Texas state plan for the education of gifted/talented students. Austin, TX: Author.

U.S. Department of Education (1993). National excellence: A case for developing America's talent, Washington, DC: Author.

Worthen, B. R., Sanders, J. R., & Fitzpatrick, J.L. (1997), program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines (2nd ed.). New York: Longman.

معايير برامج تعليم الموهوبين: المنهاج والتدريس.

المبادئ الإرشادية	الحدّ الأدنى من المعايير	المعايير النموذجية
١. ينبغي توافر منهاج دراسي متمايز للمتعلّم الموهوب، يقلّص المستويات التي تسبق صفوف ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر.	١. الحدّ الأدنى: يجب دمج المنهاج الدراسي المتمايز (تعديلات تتعلق بالمنهاج الدراسي والتعليم، وتعالج حاجات التعليم الفريدة للطلاب الموهوبين) للطلاب الموهوبين في مختلف أرجاء المنطقة.	١. الحدّ النموذجي: يجب أن يكون المدى والتتابع الخاصّ بالمنهاج الدراسي مُحدّدًا بصورة واضحة للمستويات كلّها، وفي شتى مجالات الموضوعات.
٢. يجب تعديل التعليم والمناهج الدراسية الاعتيادية، وتكييفها أو استبدالها؛ لتلبية الحاجات الفريدة للطلاب الموهوبين.	٢. الحدّ الأدنى: ينبغي تمايز التعليم والأهداف والاستراتيجيات التي تُقدّم إلى الطلاب الموهوبين بصورة منهجية، عن تلك المقدمة إلى الصفوف الدراسية الاعتيادية. ٢,١ الحدّ الأدنى: ينبغي للمعلمين أن يمايزوا، ويستبدلوا، ويكمّلوا، ويعدّلوا المناهج الدراسية؛ لتسهيل الوصول إلى أهداف التعليم ذات المستويات العليا. ٢,٢ الحدّ الأدنى: يتعيّن تعرّف وسائل إبراز الكفاءة في عمليات المنهاج الدراسي الاعتيادي الأساسي ومفاهيمه؛ لتسهيل عملية التسريع الأكاديمي المناسبة. ٢,٣ الحدّ الأدنى: يجب تقييم الطلاب الموهوبين لتعرّف الكفاءة في المهارات الأساسية والمعرفة، وتزويدهم بفرص تعليمية تنطوي على تحدٍّ معيّن عندما تتضح تلك الكفاءة.	٢. الحدّ النموذجي: يجب أن تتضمن خطط المنهاج الدراسي في المنطقة الأهداف والمحتوى والمصادر، التي تُشكّل تحدّيًا للطلاب الموهوبين في الصف الدراسي الاعتيادي. ٢,١ الحدّ النموذجي: يجب أن يكون المعلّمون مسؤولين عن تطوير الخطط لتمايز المنهاج الدراسي، في كلّ حقل معرفي مخصّص للطلاب الموهوبين. ٢,٢ الحدّ النموذجي: يجب أن يوضّح توثيق التعليم لغايات تقييم مستويات تسريع التعلّم ومعدلاته، خطط برامج الطلاب الموهوبين، القائمة على الحاجات الأساسية للمتعلّمين الأفراد. ٢,٣ الحدّ الأدنى: يجب تقييم الطلاب الموهوبين لتعرّف الكفاءة في المقررات الدراسية النظامية جميعها، ثمّ تقديم فرص تعليمية أكثر تحدّيًا لهم.

(يتبع)

تتمة معايير برامج تعليم الموهوبين: المنهاج والتدريس.

المبادئ الإرشادية	الحدّ الأدنى من المعايير	المعايير النموذجية
٣. ينبغي أن يكون معدل السرعة التعليمية مرنًا ليسمح بتسريع تعلّم الطلاب الموهوبين، كلّما كان ذلك مناسبًا.	٣. ينبغي أن يتكوّن برنامج التعليم من محتوى متقدّم، واستراتيجيات تعليمية متمايزة على نحو مناسب؛ من أجل إبراز معدل التسريع في التعليم، والعمليات الفكرية المتقدمة للطلاب الموهوبين.	٣. يجب أن تتركز الفرص المستدامة للتسريع في المنهاج الدراسي – بعد اعتمادها – على مجالات إبداع الطلاب الموهوبين واهتماماتهم، تاركة المجال في الوقت ذاته، لتحقيق السقف الأعلى من التعلّم.
٤. ينبغي تهيئة الفرص التعليمية أمام الطلاب الموهوبين في مجالي تخطّي المستوى، والموضوع.	٤. ينبغي دراسة القرارات المتعلقة بالاستمرار، أو تعرّف التسريع في المحتوى والمستوى الصفي فقط، بعد إجراء عملية تقييم مستفيضة.	٤. يجب توفير الفرص الخاصّة بالتسريع الجزئي أو الكلّي للموضوعات والمستويات الصفية، لكلّ طالب يُظهر مثل هذه الحاجات.
٥. ينبغي أن تتألف الفرص التعليمية للموهوبين من سلسلة خيارات متمايزة في المنهاج الدراسي، والمناحي التعليمية، ومواد المصادر.	٥. ينبغي أن تتكون الخبرات التعليمية المناسبة والمتنوعة من تشكيلة من الخيارات الخاصّة بالمنهاج الدراسي، والاستراتيجيات، والمواد التعليمية. ١,٥ يجب توفير ترتيبات تعليمية مرنة (صفوف دراسية خاصّة، وندوات، وغرف مصادر، ولقاءات مع المعلمين، ودراسة مستقلة، ومشاريع بحث).	٥. يجب أن تتوافر خيارات خدمة مناسبة لكلّ طالب؛ من أجل الدراسة حسب المستويات الصفية والتعلّمية المتقدمة. ١,٥ يجب تعديل المناهج الدراسية المتمايزة الخاصّة بطلاب ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر؛ من أجل تقديم خبرات تعليمية تتناسب مع اهتمامات الطلاب، واستعدادهم، وأساليب تعلّمهم.

معايير برامج تعليم الموهوبين: إدارة البرنامج وتسييره.

الوصف: يجب أن يشتمل البرنامج المناسب لتعليم الموهوبين على إيجاد الوسائل الكفيلة بتنفيذ الخدمات، وإدارتها، وتطويرها.

المبادئ الإرشادية	الحدّ الأدنى من المعايير	المعايير النموذجية
١. ينبغي أن يدير طاقم تعليمي مؤهّل جيدًا الخدمات المقدّمة إلى الطلاب الموهوبين.	١. ينبغي أن يكون مُنسقّ برنامج تعليم الموهوبين قد أكمل دورات تأهيل في مجال تعليم الموهوبين، وأن يُظهر قدرة قيادية تناسب هذا الدور.	١. ينبغي للمُنسّق المكلّف ببرنامج الموهوبين أن يكون قد أكمل دورة تأهيلية، أو أن يكون حاصلاً على شهادة علمية متقدمة في مجال تعليم الموهوبين.
٢. يجب دمج برنامج تعليم الموهوبين في برنامج التعليم العامّ.	٢. يتعين على أيّ برنامج لتعليم الموهوبين أن يقيم ارتباطًا بين التعليم العامّ وتعليم الموهوبين على مختلف المستويات.	٢. تُعدّ مسؤولية تعليم الموهوبين مسؤولية تشاركية، تتطلّب وجود علاقات قوية بين برنامج تعليم الموهوبين والتعليم العامّ على نطاق المدرسة.
٣. يجب أن يتضمن برنامج تعليم الموهوبين علاقات عمل إيجابية مع الدوائر الانتخابية ومجموعات الضغط، بالإضافة إلى وكالات التنفيذ.	٣. يجب على معلمي برنامج تعليم الموهوبين أن يحافظوا على تواصل دائم مع ذوي الطلاب. ٣,١ يتعيّن على برنامج تعليم موهوبين أن يؤسّس لجنة استشارية تعكس التنوع الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للمدرسة، أو المجتمع الطلابي بمجمله في منطقة المدرسة، بحيث تشمل أولياء أمور الطلاب، وأفراد المجتمع المحلي، والطلاب، وأعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة.	٣. ينبغي للعاملين في برنامج تعليم الموهوبين أن يسهّلوا تعميم المعلومات المتعلقة بالسياسات والممارسات الرئيسة في مجال تعليم الموهوبين (مثل: تحويل الطلاب وفرزهم، والاستئنافات، والتقدّم الذي يحرزه الطالب، ....، إلخ) على موظفي المدرسة، وأولياء أمور الطلاب، وأفراد المجتمع المحلي. ٣,١ ينبغي أن يعطى أولياء أمور الطلاب الموهوبين فرصة منتظمة للمشاركة في مدخلات البرنامج، وتقديم توصيات بشأن عمل البرنامج بالتعاون مع المُنسّق.

(يتبع)

تتمة معايير برامج تعليم الموهوبين: إدارة البرنامج وتسييره.

الوصف: يجب أن يشتمل البرنامج المناسب لتعليم الموهوبين على إيجاد الوسائل الكفيلة بتنفيذ الخدمات، وإدارتها، وتطويرها.

المبادئ الإرشادية	الحدّ الأدنى من المعايير	المعايير النموذجية
	٢,٣ ينبغي لمعلمي برنامج تعليم الموهوبين أن يتواصلوا مع الدوائر والوكالات التعليمية الأخرى المنخرطة في موضوع الطلاب الموهوبين (مثل: مناطق المدرسة، ووزارات التربية في الولايات، وهيئات التعليم المتوسّط).	٢,٣ ينبغي لبرنامج تعليم الموهوبين أن يدرس – بصورة منتظمة – القضايا والمشكلات المثارة من بقية الميادين والوكالات التعليمية الأخرى، بخصوص اتخاذ قرار بشأن برامج تعليم الموهوبين.
٤. لابُدّ من تهيئة المواد والمصادر المطلوبة لدعم جهود برامج تعليم الموهوبين.	٤. ينبغي تهيئة المصادر لدعم عمليات البرنامج. ١,٤ يتعيّن تقديم الدعم التكنولوجي لخدمات برامج تعليم الموهوبين. ٢,٤ ينبغي لاختيارات المكتبة أن تعكس تنوّع المواد، بما فيها تلك التي تناسب الطلاب الموهوبين.	٤. يجب أن تتوافر مجموعة متنوعة من المصادر (أولياء الأمور، والمجتمع، والمهنيون) لدعم عمليات البرنامج. ١,٤ يجب أن يوفّر برنامج تعليم الموهوبين تكنولوجيا متقدمة لدعم الخدمات المناسبة. ٢,٤ ينبغي لخطّة المدرسة شراء مواد جديدة تعكس حاجات الطلاب الموهوبين.

معايير برامج تعليم الموهوبين: تصميم البرنامج.

الوصف: يتطلّب تطوير برامج مناسبة لتعليم الموهوبين وجود خدمات شاملة، مبنية على دعم فلسفي ونظري وعملي سليم.

المبادئ الإرشادية	الحدّ الأدنى من المعايير	المعايير النموذجية
١. ينبغي وجود سلسلة خدمات متواصلة للطلاب الموهوبين بدلاً من برنامج واحد.	١. يجب أن تكون خدمات برامج الموهوبين في متناول الطلاب الموهوبين كافة.	١. يجب أن تتناسب مستويات الخدمات مع حاجات الطلاب الموهوبين، عن طريق توفير كمّ متّصل كامل من الخيارات.
٢. يجب توفير التمويل اللازم لبرامج تعليم الموهوبين.	٢. يجب أن يكون تمويل برامج تعليم الموهوبين عادلاً مقارنة بتمويل البرامج المحلية الأخرى.	٢. ينبغي أن تتلقى برامج تعليم الموهوبين تمويلاً يتناسب مع أهداف البرنامج، ويكفي لتلبيتها على النحو الأمثل.
٣. يجب أن تقام برامج تعليم الموهوبين على قاعدة شاملة وسليمة.	٣. لا بُدّ من طرح برامج تعليم الموهوبين للمراجعة الخارجية على أساس دوري. ١,٣ يجب تستند برامج تعليم الموهوبين إلى بيان فلسفي معلن وواضح، وأهداف وغايات محدّدة. ٢,٣ ينبغي توفير متصل خدمات عبر المراحل الدراسية، من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر.	٣. يجب تخطيط برامج تعليم الموهوبين، بناءً على التشاور مع الخبراء المطلعين. ١,٣ يجب أن تتبنّى المدرسة أو المنطقة بيان رسالة (فلسفة)، يوضّح الحاجة إلى برامج تعليم الموهوبين. ٢,٣ يجب أن تتضمن خطّة أيّ برنامج شامل، يغطّي مرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر، سياسات وإجراءات خاصّة بالفرز، والمنهاج الدراسي، والتعليم، وإيصال الخدمة، وإعداد المعلّم، والتقويم التكويني/ البنائي، وخدمات الدعم، وإشراك أولياء الأمور.

(يتبع)

تتمة معايير برامج تعليم الموهوبين: تصميم البرنامج.

الوصف: يتطلّب تطوير برامج مناسبة لتعليم الموهوبين وجود خدمات شاملة، مبنية على دعم فلسفي ونظري وعملي سليم.

المبادئ الإرشادية	الحدّ الأدنى من المعايير	المعايير النموذجية
٤. يجب أن تكون خدمات برامج تعليم الموهوبين جزءًا متمّمًا لليوم المدرسي في التعليم العامّ.	٤. يجب أن تكون برامج تعليم الموهوبين مرتبطة ببرنامج التعليم العامّ. ١,٤ ينبغي تهيئة فرص تعليمية مناسبة في الصفوف الدراسية النظامية، وغرفة المصادر، والبيئات المنفصلة، أو الاختيارية، أو الطوعية.	٤. ينبغي تصميم برامج تعليم الموهوبين على نحو يُتممّ المهارات الأكاديمية والمعرفة المكتسبة في الصفوف الدراسية الاعتيادية على مختلف المستويات؛ لضمان الاستمرارية في أثناء تقدّم الطلاب عبر البرنامج. ١,٤ يجب على مناطق المدارس المحلية أن تقدّم خيارات خدمة متعدّدة؛ إذ لا يمكن لأيّة خدمة منفردة أن تفي بالغرض وحدها.
٥. يجب تطوير التجميعات المرنة للطلاب على نحو يُسهّل التمايز في التعليم والمنهاج الدراسي.	٥. ينبغي أن يكون استعمال التجميع المرن للطلاب الموهوبين جزءًا متمّمًا لبرامج تعليم الموهوبين.	٥. يجب أن تشمل ترتيبات التجميع المرنة الطلاب الموهوبين من مختلف المستويات الصفية، والموضوعات جميعها من أجل ضمان حصول هؤلاء الطلاب على فرصة التعلّم من أقرانهم، والتعلّم معهم.
٦. تُعدّ سياسات التعديل والإضافة الخاصّة بعمليات برنامج التعليم العامّ أمرًا ضروريًا بالنسبة إلى برامج تعليم الموهوبين.	٦. ينبغي أن تشمل سياسات المدارس الحالية والمستقبلية تقديم خدمات لتلبية حاجات الطلاب الموهوبين.	٦. ينبغي أن تغطي سياسات تعليم موهوبين، على الأقل، المجالات التالية: دخول المدرسة المبكِر، وتجاوز المستوى الدراسي، والتجميع على أساس المقدرة، والتسجيل المزدوج.

معايير برامج تعليم الموهوبين: تقويم البرنامج.

الوصف: يُعدّ تقويم البرنامج الدراسة المنهجية لقيمة الخدمات المقدّمة وأثرها.

المبادئ الإرشادية	الحدّ الأدنى من المعايير	المعايير النموذجية
١. ينبغي أن يكون التقويم هادفًا.	١. ينبغي أن تعكس المعلومات المجمّعة اهتمامات وحاجات أغلب مجموعات الدوائر الانتخابية في المنطقة.	١. ينبغي أن تعالج المعلومات المجمّعة المسائل ذات العلاقة التي تطرحها الدوائر الانتخابية في المنطقة، وأن تستجيب لحاجات الأشخاص المستفيدين كافة.
٢. ينبغي أن يكون التقويم فاعلاً واقتصاديًا.	٢. يجب على مناطق المدارس أن توفّر مصادر كافية لتقويم البرنامج.	٢. يتعيّن على مناطق المدارس أن تخصّص الوقت، والدعم المالي، والعنصر البشري الكافي للقيام بعملية تقويم منتظم للبرنامج.
٣. يجب تنفيذ التقويم بكفاءة والتزام أخلاقي.	٣. ينبغي أن يتمتّع الأشخاص المشرفون على التقويم بدرجة عالية من الكفاءة والثقة. ١,٣ ينبغي لصياغة تقويم البرنامج أن يتناول مدى تحقيق الخدمات أهدافها الموضوعة. ٢,٣ يجب أن تكون الطرائق والوسائل المستخدمة في جمع المعلومات صحيحة وموثوقة في حال استعمالها مستقبلاً.	٣. ينبغي أن يتمتّع الأشخاص المسؤولون عن التقويم بخبرة في مجال تقويم البرنامج الخاصّ بتعليم الموهوبين. ١,٣ ينبغي لصياغة التقويم أن يبيّن نقاط القوة والضعف المكتشفة في البرنامج، بالإضافة إلى النواحي الحسّاسة التي قد تؤثّر في خدماته. ٢,٣ يجب اتخاذ الحيطة لضمان استعمال أدوات، مع دليل يتسم بالثبات، تكون مناسبة للمراحل العمرية المختلفة، والمستويات النمائية، والنوع الاجتماعي، وتنوّع الفئات المستهدفة.

(يتبع)

تتمة معايير برامج تعليم الموهوبين: تقويم البرنامج.

الوصف: يُعدّ تقويم البرنامج الدراسة المنهجية لقيمة الخدمات المقدّمة وأثرها.

المبادئ الإرشادية	الحدّ الأدنى من المعايير	المعايير النموذجية
	٣,٣ يجب استعمال استراتيجيات التقويم التكويني/ البنائي باستمرار؛ من أجل إجراء تحسينات، وتطوير جوهري للبرنامج. ٤,٣ يجب إبقاء المعلومات الشخصية سرية.	٣,٣ يجب إجراء التقويمات البنائية بانتظام، كلّ خمس سنوات، على الأقلّ، أو حسب ما ترتأيه سلطات الولاية أو المنطقة. ٤,٣ ينبغي إعطاء الأفراد المعنيين بعملية التقييم الفرصة المناسبة للتحقّق من المعلومات، وما يعقبها من تفسيرات.
٤. يجب توفير نتائج التقويم بوساطة تقرير مكتوب.	٤. ينبغي أن تطرح تقارير التقييم نتائج التقييم بصيغة واضحة ومتماسكة.	٤. ينبغي تقييم التقارير لتقييم نتائج معينة، وتشجيع المتابعة من قبل الأشخاص المستفيدين.

معايير برامج تعليم الموهوبين: التطوير المهني.

الوصف: من حقّ الطلاب الموهوبين أن يخدمهم معلمون محترفون يتمتّعون بإعداد متخصّص في مجال تعليم الموهوبين، وخبرة في تدريس محتوى متمايز، وأساليب تدريس صحيحة، ويتشاركوا في برامج التطوير المهني المستمر، ويملكوا مواصفات مهنية وشخصية مثالية

المبادئ الإرشادية	الحدّ الأدنى من المعايير	المعايير النموذجية
١. ينبغي تهيئة برنامج تطوير مهني لكلّ المعلمين المعنيين بتعليم الموهوبين.	١. لا بُدّ من توعية جميع العاملين في المدرسة بشأن طبيعة الطلاب الموهوبين وحاجاتهم. ١،١ لا بُدّ أن يحضر معلمو الطلاب الموهوبين في كلّ سنة نشاطًا واحدًا للتطوير المهني الخاصّ بمثل هؤلاء المعلمين.	١. ينبغي تزويد معلمي المدرسة كافة ببرنامج تطوير مهني مستمر بخصوص طبيعة الطلاب الموهوبين وحاجاتهم، والاستراتيجيات التعليمية المناسبة. ١،١ ينبغي أن يواصل جميع معلمي الطلاب الموهوبين الانخراط النشط في دراسات تتناول تعليم الموهوبين، عن طريق برامج تطوير مهني، أو برامج الدراسات العليا.
٢. يجب إشراك المعلمين المؤهلين فقط في برنامج تعليم الطلاب الموهوبين.	٢. لا بُدّ أن يحصل جميع المعلمين العاملين في برنامج تعليم الموهوبين على شهادة للتعليم في المجالات الموكلة إليهم، وينبغي أن يكونوا على دراية بالفروق التعليمية الفريدة وحاجات الطلاب الموهوبين، في كلّ مستوى صفي يُدرِّسونه. ١،٢ يجب على جميع المعلمين المتخصّصين في تعليم الموهوبين أن يكونوا حاصلين على شهادة (أو ما يعادلها) في تعليم الموهوبين من الولاية التي يعملون فيها، أو يسعون إلى الحصول على مثل هذه الشهادة. ٢،٢ ينبغي لكلّ معلم يتولى مسؤولية تعليم الطلاب الموهوبين أن يتمتّع بخبرة واسعة في مجال تعليم الموهوبين.	٢. ينبغي لجميع العاملين مع الطلاب الموهوبين أن يشاركوا في برامج للتطوير المهني بانتظام. ١،٢ ينبغي أن يمتلك جميع المختصين بتعليم الموهوبين درجة علمية مناسبة في مجال تعليم الموهوبين. ٢،٢ المعلمون الذين يتمتعون بخبرة متقدمة في تعليم الموهوبين، هم الوحيدون الذين يجب أن تناط بهم مسؤولية الإشراف على تعليم الطلاب الموهوبين.

(يتبع)

تتمة معايير برامج تعليم الموهوبين: التطوير المهني.

الوصف: من حقّ الطلاب الموهوبين أن يخدمهم معلمون محترفون يتمتّعون بإعداد متخصّص في مجال تعليم الموهوبين، وخبرة في تدريس محتوى متمايز، وأساليب تدريس صحيحة، ويتشاركوا في برامج التطوير المهني المستمر، ويملكوا مواصفات مهنية وشخصية مثالية

المبادئ الإرشادية	الحدّ الأدنى من المعايير	المعايير النموذجية
٣. يحتاج معلمو المدرسة إلى دعم جهودهم المتعلقة بتعليم الموهوبين.	٣. ينبغي أن يتحرّر موظفو المدرسة من الواجبات المهنية العادية للمشاركة في جهود التطوير التعليمي، في مجال تعليم الموهوبين.	٣. لا بُدّ من تمويل أنشطة التطوير المهني في تعليم الموهوبين جزئيًا، على الأقل، من قبل مناطق المدارس، والوكالات التعليمية.
٤. ينبغي توفير الوقت والدعم اللازمين للمعلمين؛ من أجل إعداد خطط متمايزة للتعليم، والمواد، والمنهاج الدراسي، وتطويرها.	٤. ينبغي أن يُخصّص لأعضاء هيئة التدريس في المدرسة وقتًا لتخطيط التعليم المتمايز للطلاب الموهوبين.	٤. ينبغي تخصيص وقت للتخطيط المبرمج - بشكل منظّم – للمعلمين؛ من أجل البرامج التعليمية المتمايزة، والمصادر ذات العلاقة.

معايير برامج تعليم الموهوبين: فرز الطلاب.

الوصف: ينبغي تقييم الطلاب الموهوبين لتعرّف الخدمات التعليمية المناسبة لهم.

المبادئ الإرشادية	الحدّ الأدنى من المعايير	المعايير النموذجية
١. لا بُدّ من تنسيق عملية شاملة ومتماسكة لترشيح الطلاب؛ من أجل تعرّف كفاءة خدمات تعليم الموهوبين.	١. لا بُدّ من نشر المعلومات التي تتصل بخصائص الطلاب الموهوبين في المجالات التي تخدمها المنطقة سنويًا، وتعميمها على جميع أعضاء الهيئة التدريسية المعنية. ١,١ يجب شمول الطلاب جميعهم في الفرز الأولي للمتلقين المحتملين لخدمات تعليم الموهوبين. ٢,١ يجب قبول لترشيحات الخدمات من أيّ مصدر (المعلمين، وأولياء أمور الطلاب، وأفراد المجتمع المحلي، والأقران). ٣,١ ينبغي تزويد أولياء الأمور بالمعلومات المتعلقة بفهم الموهبة، وخصائص الطلاب الموهوبين.	١. ينبغي لمنطقة المدرسة أن توفّر المعلومات سنويًا عن طريق لغات متعدّدة، بخصوص عملية تعرّف الطلاب المؤهّلين لخدمات برامج تعليم الموهوبين. ١,١ ينبغي أن تكون عملية الترشيح متواصلة، وأن تتم عملية فرز أيّ طالب في مختلف الأوقات. ٢,١ ينبغي توفير إجراءات ونماذج الترشيح بعدد كبير من اللغات. ٣,١ يجب تنظيم ورشات عمل أو حلقات نقاش خاصّة لأولياء الأمور؛ لتمكينهم من فهم الموهبة فهمًا كاملاً.
٢. يجب أن تقيس الأدوات المستعملة لتقييم الطالب، وتعرّف أهليته لخدمات تعليم الموهوبين، العديد من القدرات، والإمكانات، ونقاط القوة، والحاجات المختلفة؛ من أجل تزويد الطالب بفرصة إظهار نواحي القوة عنده.	٢. ينبغي أن تقيس أدوات التقييم قدرات الطلاب، وباللغة التي يتقنها الطالب، كلّما أمكن ذلك. ١,٢ ينبغي أن تكون التقييمات عادلة ثقافيًا. ٢,٢ ينبغي مواصلة شرح أهداف تقييم الطلاب على المستويات كلّها. ٣,٢ ينبغي أن تكون أدوات تقييم قدرات الطلاب حسّاسة فيما يخصّ مراحل تطور الموهبة جميعها.	٢. ينبغي أن تكون أدوات التقييم بلغة يتقنها الطالب، كلّما أمكن ذلك. ١,٢ يجب أن يتفاعل التقييم مع الظروف الاقتصادية، والتنوع الاجتماعي، والفروق التطورية، وظروف الإعاقة، والعوامل الأخرى التي تحدّ من ممارسات التقييم العادل. ٢,٢ لا بُدّ من تقييم الطلاب الذين صُنّفوا في جميع نواحي الموهبة المحدّدة ضمن منطقة المدرسة باستمرار، وعبر المستويات الصفية كلّها. ٣,٢ ينبغي أن تكون أدوات تقييم قدرات الطلاب حسّاسة فيما يخصّ مراحل تطوّر الموهبة جميعها.

(يتبع)

تتمة معايير برامج تعليم الموهوبين: فرز الطلاب.

الوصف: ينبغي تقييم الطلاب الموهوبين لتعرّف الخدمات التعليمية المناسبة لهم.

٣. ينبغي إعداد ملف بيانات خاصّ بتقييم الطالب، وقدراته الفردية، وحاجاته؛ من أجل تخطيط التدخّل المناسب.	٣. لا بُدّ من إعداد ملف بيانات تقييم لكلّ طالب؛ من أجل تقييم أهليته وكفاءته لتلقي خدمات برامج تعليم الموهوبين. ١,٣ يجب أن يعكس ملف بيانات التقييم خصائص التعلّم الفريدة، ومستويات الأداء، والقدرات الكامنة.	٣. لا بُدّ من تطوير خطط التقييم الفردية لجميع الطلاب الموهوبين الذين يحتاجون إلى تعليم يناسب قدراتهم وميولهم. ١,٣ لا بُدّ أن يعكس ملف التقييم اهتمامات الطلاب الموهوبين، وأسلوب تعلّمهم، وحاجاتهم التعليمية.
٤. يجب أن تستند جميع طرائق فرز الطالب وأساليبه إلى النظريات السائدة، والبحث الحديث.	٤. لا يتعيّن على أيّة أداة تقييم واحدة أو نتائجها أن تحرم الطالب من حقّه في الحصول على خدمات برامج تعليم الموهوبين. ١,٤ ينبغي لأدوات التقييم جميعها أن تقدّم الدليل على ثبات الأهداف المرسومة وثباتها، وأهلية الطلاب المستهدفين.	٤. لا بُدّ أن تنبع معلومات تقييم الطالب من عدّة مصادر، وتتضمّن طرائق تقييم متعدّدة. ١,٤ ينبغي أن تُمثّل معلومات تقييم الطالب توازنًا مناسبًا للمقاييس الكمية والنوعية الصحيحة والموثوقة.
٥. لا بُدّ أن تتضمّن الطرائق المكتوبة لفرز الطالب، على الأقل، الإجراءات الخاصّة بموافقة مبنية على العلم، واستبقاء الطالب، وإعادة تقييمه، وترفيعه، وطرائق الاستئناف.	٥. لا بُدّ أن تتضمّن الخطوات الإرشادية لبرامج الموهوبين طرائق محدّدة لتقييم الطالب مرّة واحدة، على الأقل، خلال مستويات الدراسة الابتدائية، والإعدادية، والثانوية. ١,٥ ينبغي للخطوط الإرشادية في المنطقة أن تقدّم طرائق محدّدة لضمان حقّ الطالب، واستمرار حصوله على الخدمات المتوافرة، بالإضافة إلى الخطوط العامّة المتعلقة بحالات الاستئناف التي يقدمها ذوو الطلاب.	٥. يجب جمع معلومات عن إحلال الطالب، باستعمال ميزان مناسب من المقاييس الكمية والنوعية، مع قدر كافٍ من الثبات والثبات والموضوعية لأغراض الفرز. ١,٥ ينبغي مراجعة إرشادات المنطقة وإجراءاتها، ومن ثمّ تعديلها عند الضرورة.

معايير برامج تعليم الموهوبين: الإرشاد والتوجيه العاطفي والاجتماعي.

الوصف: ينبغي أن يرسم برنامج تعليم الموهوبين خطّة لتعرّف ورعاية النموّ العاطفي الاجتماعي الفريد للطلاب الموهوبين.

المبادئ الإرشادية	الحدّ الأدنى من المعايير	المعايير النموذجية
١. لا بُدّ من تزويد الطلاب الموهوبين بإرشاد متمايز لتلبية حاجات نموّهم العاطفي والسوسيولوجي.	١. ينبغي تزويد الطلاب الموهوبين - بحكم نموّهم العاطفي والسوسيولوجي - بخدمات الإرشاد والتوجيه من قبل مرشد اجتماعي مطّلع على خصائص الحاجات العاطفية والسوسيولوجية للطلاب الموهوبين.	١. يجب تقويم خدمة الإرشاد من قبل مرشد مدّرب تدريبًا خاصًّا على التعامل مع الحاجات العاطفية والسوسيولوجية وسماتها (ضعف التحصيل، والقدرات الكامنة المتعدّدة) للطلاب الموهوبين من ذوي الأصول المتنوعة.
٢. يجب تزويد الطلاب الموهوبين بخدمات إرشاد مهني، مُصمّمة خصيصًا لتلبية حاجاتهم الفريدة.	٢. ينبغي تزويد الطلاب الموهوبين بالإرشاد الذي يتناسب وحاجاتهم الفريدة. ٢,١ لا بُدّ أن يحظى الطلاب الموهوبون المعرّضون للخطر باهتمام خاصّ، وإرشاد ومؤازرة؛ لمساعدتهم على تحقيق أقصى قدراتهم.	٢. لا بُدّ من تقديم استشارة للطلاب الموهوبين بخصوص الدراسة الجامعية أو الوظيفة؛ على أن تختلف - بدرجة مناسبة - عن البرامج النظامية، وتُعطى في مرحلة مبكّرة قبل هذه البرامج. ٢,١ لا بُدّ أن يحظى الطلاب الموهوبون الذين لا يكشفون عن أداء مقنع في الصفوف الدراسية النظامية، و/أو الصفوف الدراسية الخاصّة بالموهوبين، بخدمات تدخّل متخصّصة.
٣. ينبغي أن يحظى الطلاب الموهوبون المعرّضون للخطر بالاستشارة والتوجيه؛ لمساعدتهم على تحقيق قدراتهم الكامنة.	٣. لا بُدّ من تزويد الطلاب الموهوبين بمنهاج دراسي فاعل، بصفته جزءًا من المنهاج الدراسي، والخدمات التعليمية المتمايزة.	٣. ينبغي تزويد الطلاب الموهوبين بمنهاج دراسي فاعل، ومحدّد، وقابل للتنفيذ بمدى وتتابع، فضلاً عن تضمينه تكيّفًا وتوعية شخصية واجتماعية، وتخطيطًا أكاديميًا، وتوعية مهنية.

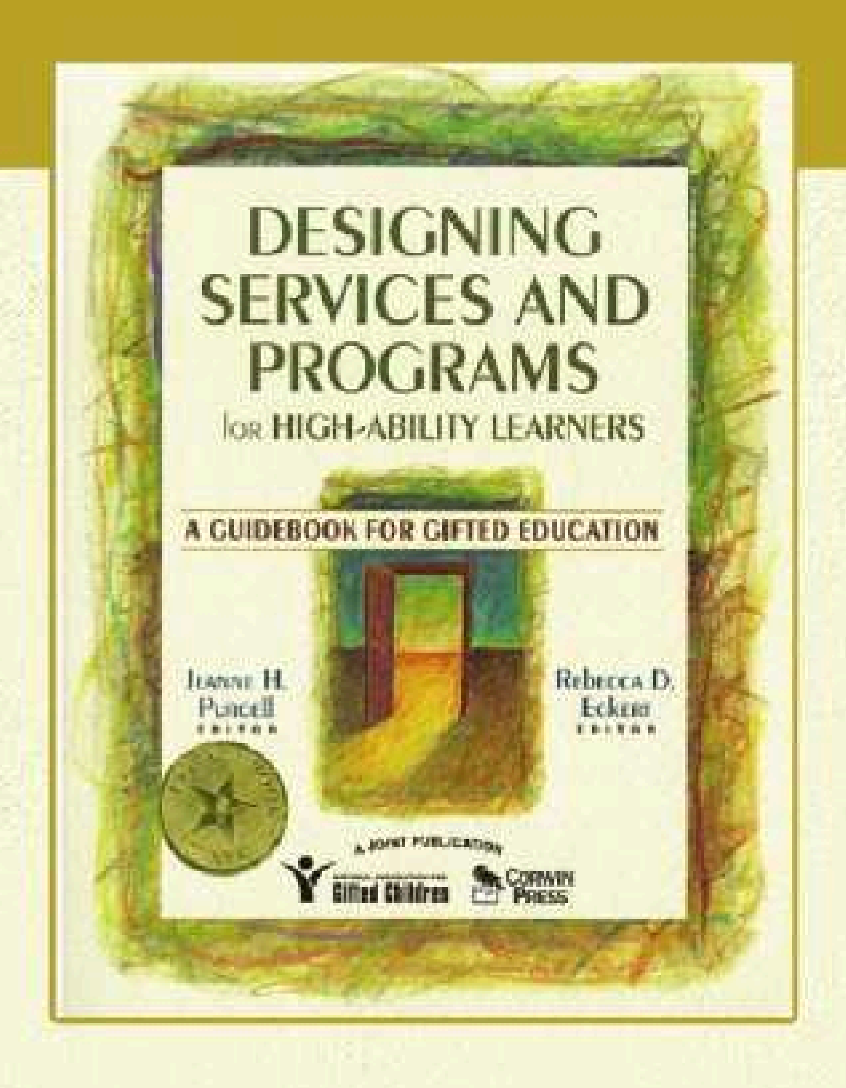
(يتبع)

تتمة معايير برامج تعليم الموهوبين: الإرشاد والتوجيه العاطفي والاجتماعي.

الوصف: ينبغي أن يرسم برنامج تعليم الموهوبين خطّة لتعرّف ورعاية النموّ العاطفي الاجتماعي الفريد للطلاب الموهوبين.

المبادئ الإرشادية	الحدّ الأدنى من المعايير	المعايير النموذجية
٤. يجب تزويد الطلاب الموهوبين بمنهاج فاعل، إضافة إلى خدمات إرشاد وتوجيه متمايزة.	٤. يجب تزويد الطلاب الموهوبين بمنهاج دراسي فاعل، بصفته جزءًا من خدمات تعليمية تعلّمية متمايزة.	٤. ينبغي تزويد الطلاب الموهوبين بمنهاج منظّم جيّدًا، يُطبّق بمدى وتتابع فاعلين، ويشتمل على توعية ذاتية واجتماعية، وتخطيط دراسي، وإرشاد مهني.
٥. يجب شمول الطلاب الموهوبين ضعاف التحصيل في الخدمة، بدلاً من استثنائهم من الخدمات المتمايزة.	٥. يجب ألاّ يُستثنى الطلاب الموهوبون ضعاف التحصيل من برامج تعليم الموهوبين بسبب المشكلات المتعلقة بضعفهم.	٥. يجب تزويد الطلاب الموهوبين ضعاف التحصيل بخدمات إرشاد وتوجيه محدّدة، تعالج القضايا والمشكلات المرتبطة بضعف التحصيل.

فهرس المواضيع



الدليل الشامل لإنشاء أو تعزيز برامج خاصة بالموهوبين

سواء أكنت تطوّر برنامجاً جديداً من الصفر أم كنت بحاجة إلى إعادة هيكلة برنامج موجود بالفعل، فإن هذا الكتاب سوف يساعدك في كل خطوة تخطوها من خلال التوجيهات، والنصائح العملية، والنماذج، وخطط العمل والاقتراحات الخاصة بفرق التخطيط الإستراتيجي أو الممارس المنفرد.

لقد جمع هذا الدليل العملي الشامل حكمة 29 من الروّاد في مجال تربية الموهوبين، وأحدث ما قاموا به من أبحاث، من أجل تقديم خدمات وبرامج تربوية للطلاب من ذوي القدرة الفائقة بدءًا من المرحلة الابتدائية، وحتى الثانوية.

ويتناول كل فصل من فصول هذا الكتاب جانبًا رئيسًا من برامج الموهوبين، مثل إجراءات التحديد والتقويم، ويشمل:

- تعريف الموضوع الرئيس، والأساس المنطقي ومبادئه الإرشادية.
- السمات التي تحدّد الجودة العالية لقياس الفاعلية.
- مآخذ الموضوع الرئيس، والإستراتيجيات المتعلّقة بتحسينه.
- أمثلة معدّلة تصوّر تنفيذ السمات عالية الجودة.
- الخطط الإستراتيجية لتصميم، أو إعادة نمذجة الموضوع الرئيس، وتحديد الخطوات المطلوبة.
- نماذج لبدء العمل تساعدك على اتخاذ الخطوات الأولى لعملية معقّدة.
- مصادر ضرورية للقراءة.

ويسمح لك التخطيط العلمي بتفصيل الخدمات؛ لتناسب حاجات محدّدة لطلابك، سواء أكنت في المدينة أو الأرياف أو الضواحي. وسوف يجد مديرو المدارس والإداريون والمعلّمون والمناصرون في كتاب «تصميم برامج وخدمات للمتعلمين ذوي القدرة الفائقة» خدمة لا تُقدّر بثمن لتطوير برامج وخدمات للمتعلمين ذوي القدرات العالية، ومراقبتها والدفاع عنها.

ISBN:978-603-503-114-1



موضوع الكتاب: الموهوبون - تعليم

موقعنا على الإنترنت:
http:/www.obeikanbookshop.com